

Construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula	Titulo
Flórez Llorente, Edinson - Autor/a;	Autor(es)
Manizales	Lugar
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE	Editorial/Editor
2008	Fecha
	Colección
Práctica pedagógica; Intersubjetividad; Comunicación interpersonal; Educación dialógica; Teoría de la acción comunicativa; Inclusión; Colombia; Córdoba;	Temas
Tesis	Tipo de documento
http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130403113407/TEdinsonflorez.pdf	URL
Reconocimiento-No comercial-Sin obras derivadas 2.0 Genérica http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
 Latin American Council of Social Sciences



**CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS A PARTIR DE LAS PRÁCTICAS
DIALÓGICAS EN EL AULA**

EDINSON FLÓREZ LLORENTE

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES- CINDE
FACULTAD DE POSTGRADOS
MANIZALES**

2008

**CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS A PARTIR DE LAS PRÁCTICAS
DIALÓGICAS EN EL AULA**

EDINSON FLÓREZ LLORENTE

**Trabajo de grado como requisito parcial para obtener el título de magíster en
Educación y Desarrollo Humano**

**DIRECTOR
OSCAR EUGENIO TAMAYO ALZATE**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES- CINDE
FACULTAD DE POSTGRADOS
MANIZALES**

2008

**El jurado calificador no será responsable por las ideas emitidas por el autor,
(art. 46, acuerdo 006 de 29 de mayo de 1979)**

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Manizales, 2008

DEDICATORIA

A Dios, por darme salud, fortaleza y ganas de salir adelante

A mi esposa Sandra, por su apoyo incondicional.

A mis hijos: Edinson Alfonso, Yuren Marcela y Hans Alfonso, quienes son motivo de inspiración, creatividad y crecimiento intelectual.

Y, a mi familia que siempre han creído en mí.

EDINSON.

AGRADECIMIENTOS

El autor expresa sus agradecimientos a las siguientes instituciones y personas:

A la Universidad de Córdoba por brindarme la oportunidad de ser docente en sus aulas.

A la Facultad de Educación por brindarme la oportunidad de pertenecer a ella.

Al Departamento de Artes y Humanidades por acogerme y apoyarme como docente en estos años.

A la Universidad de Manizales y al CINDE por su apoyo y recibimiento como estudiante.

Al Dr. Hery Castillo Decano de la Facultad de Educación Universidad de Córdoba.

A la Dra. Ruby Castro Puche Jefe Departamento Arte y Humanidades Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Al Profesor Jesús Amaranto Cantillo docente Departamento de Artes y Humanidades.

Al profesor Jaime Badel Cárdenas docente Departamento de Artes y Humanidades

Al Dr. Carlos Valerio Echeverría Director Maestría en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales-CINDE.

A Dr. Carlos Fernando Vélez Gutiérrez Codirector de Maestría en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales-CINDE.

A la Dra. Victoria Eugenia Pinilla Directora de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales-CINDE

Al Dr. Oscar Eugenio Tamayo Director del Trabajo de Grado.

A todas aquellas personas y profesionales que de una u otra forma contribuyeron a la realización de la investigación.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	11
1. INTRODUCCIÓN	12
2. OBJETIVOS	14
2.1 OBJETIVO GENERAL	14
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	14
3. MARCO TEORICO	15
3.1 ANTECEDENTES	15
3.2 CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS	24
3.2.1 Lineamientos generales para la construcción de acuerdos	26
3.2.2 El concepto de consenso, acuerdo y entendimiento en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas	27
3.2.3 Pedagogía para la construcción de acuerdos en Ciencias Sociales	34
3.3 LAS PRÁCTICAS DIALÓGICAS	46
3.4 USO DE LA RACIONALIDAD	47
3.4.1 Concepto de racionalidad	51
3.4.2 Rigor Científico.	51
3.4.3 Sentido común de los participantes	52
3.4.4 Pensamiento critico	53
3.5 PROCESO DE COMUNICACIÓN	55
3.5.1 Comunicación	55

3.5.2 Retórica	58
3.5.3 Argumentación	64
3.6 LA INTERSUBJETIVIDAD	68
3.6.1 El reconocimiento del otro	69
3.6.2 Interlocutor válido	70
3.6.3 La inclusión del otro	71
4. VARIABLES	77
4.1 CATEGORÍAS	77
4.1.1 Construcción de acuerdos	77
4.2 SUBCATEGORÍAS	77
4.2.1 Prácticas dialógicas	77
4.3 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS	78
5. METODOLOGÍA	79
5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	79
5.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	80
5.3 POBLACIÓN O MUESTRA	83
5.3.1 Unidad de análisis o población	83
5.3.2. Muestra	83
5.4 RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	83
5.5 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	83
6. CONCLUSIONES	136
7. RECOMENDACIONES	139
BIBLIOGRAFÍA	

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Taller # 1. La construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula de VI semestre de Ciencias Sociales.	151
Taller - 2. Información recolectada.	153

RESUMEN

La construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas son categorías que se vienen trabajando en muchos escenarios del mundo a partir de los procesos de comunicación e interacción entre individuos y grupos de personas.

La construcción de consenso o acuerdo se obtiene cuando se logra identificar que entenderse es un proceso de toma de decisiones entre dos o mas personas o entre sujetos lingüísticamente e intersubjetivamente competentes.

Las prácticas dialógicas son un conjunto de emisiones o manifestaciones mediante el cual unos hablantes quieren dar a entender algo a unos oyentes planteando y defendiendo sus ideas, sus puntos de vistas o su tesis sobre algo y poder entenderse entre si mediante la comunicación hablada sobre los distintos mundos que comparten.

Palabras claves: Acuerdo, prácticas dialógicas, racionalidad, comunicación, intersubjetividad, retórica argumentación, reconocimiento, inclusión, persuasión, convencer, razones, participación, construcción, toma de decisiones, interlocutor.

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación es tratar de comprender como se construyen los acuerdos entre estudiantes y profesores de VI semestre de ciencias sociales y que requiere de una teoría de la acción comunicativa como dijo Habermas, de una nueva retórica o de una teoría de la argumentación como dijo Perelman, si se desea abordar en la actualidad de forma adecuada la problemática de la construcción de acuerdos en la formación de docentes en el programa de ciencias sociales de la Universidad de Córdoba.

Es para comprender como se producen y se construyen los acuerdos, a partir de las prácticas dialógicas entre profesores y estudiantes del programa de ciencias sociales de la Universidad de Córdoba. Es para poder interpretar como se construye el acuerdo desde la perspectiva de la teoría de la acción comunicativa de Jurgen Habermas.

Lo anterior, permitirá que la formación de docentes en ciencias sociales se efectúe en escenarios más flexibles y rigurosos, participativos, dialógicos, compartidos, más cooperativos en lo referente a la búsqueda del conocimiento y de la verdad para la toma de decisiones coherentes y acordes a la formación actual de docentes.

Las prácticas dialógicas permitirán construir y fortalecer los discursos y las argumentaciones en aula de VI semestre de ciencias sociales que serán sometidas a fuertes espacios de confrontación y poder incorporar a mi lenguaje y a mi discurso las cosas valiosas del otro. En lo psicológico, permitir fortalecer los lazos de afectividad, de confianza, de seguridad, etc., desde lo académico, negociar la verdad y la tiranía profesoral, es para fortalecer la negociación del conocimiento y de las verdades, es para enamorar desde el pensamiento platónico, es para persuadir y convencer desde lo aristotélico y desde una nueva retórica o de la teoría de la argumentación como lo dijo Perelman y Olbrechts-Tyteca en su libro *Los Tratados de la argumentación* y desde *la Teoría de la Argumentación* del profesor de la Universidad de Antioquia : Alfonso Monsalve y desde *la teoría de la acción comunicativa* de Habermas.

Los beneficiados de la investigación construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula será la Universidad de Córdoba, Facultad de Educación, el Departamento de Artes y Humanidades y el programa de ciencias sociales, quienes podrán tener una herramienta que les permita desarrollar la docencia dialógica y quebrar definitivamente la educación bancaria, tecnocrática y los lineamientos de la racionalidad cognitivo- instrumental del conocimiento científico o del empirismo científico cuestionado por Karl Popper en su libro *la lógica de la investigación científica*.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

- ❖ Comprender como se construyen los acuerdos a partir de las prácticas dialógicas entre profesores y estudiantes del programa de VI semestre de ciencias sociales de la Universidad de Córdoba.

2.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- ❖ Identificar los factores u obstáculos que potencializan la construcción de acuerdos entre profesores y estudiantes de VI semestre de ciencias sociales.
- ❖ Caracterizar la interacción en el aula que propicia la construcción de acuerdos entre profesores y estudiantes de VI semestre de ciencias sociales.
- ❖ Identificar lineamientos generales para la actuación en el aula de clases en función de la construcción de acuerdos desde la perspectiva Habermasiana.

3. MARCO TEORICO

3.1 ANTECEDENTES

En el mundo, la obra de Jürgen Habermas puede considerarse en su totalidad por un sostenido esfuerzo por repensar la idea de razón y la teoría de una sociedad democrática basada en ella. La teoría de la acción comunicativa y la teoría crítica de la sociedad pueden proporcionar al pensamiento actual un direccionamiento profundo coherente a la crisis de la modernidad.

Su pensamiento inagotable e inabarcable ha sido tema de análisis por muchos pensadores en el mundo entero. Uno de ellos, Thomas McCarthy (1998:15) en su texto *la teoría crítica de Jürgen Habermas* recoge un análisis sistemático de su pensamiento y resalta los aportes a la filosofía, a la psicología, a la ciencia política y a la sociología, a la historia de las ideas y a la teoría social.

McCarthy (1998:15) recoge en este libro las aclaraciones y aproximaciones conceptuales de teoría y praxis, realiza un bosquejo de los diferentes intereses que subyacen a la investigación empírica-analítica, histórico-hermenéutica y crítico-reflexiva; estudio sistemático de la metodología que permite la concepción de la teoría crítica desde fines de los años (50) cincuenta, expone ampliamente la relación tensionante entre la hermenéutica y la teoría crítica, entre la teoría crítica

y la teoría de sistemas aplicada a la sociología y finalmente, la última parte del capítulo presenta una visión general del proyecto Habermasiano de la teoría de la evolución social. También, presenta un estudio sobre la teoría de la comunicación, la pragmática universal, o teoría de la competencia comunicativa como un esfuerzo por reformular los fundamentos teóricos-normativos de la teoría crítica. Y, la última parte del texto conecta la teoría de la comunicación con la investigación social a través de un análisis de los escritos de Habermas sobre socialización.

En la introducción a *la Erläuterungen Zur Diskursethik y a las aclaraciones a la ética del discurso de Jürgen Habermas* (1991:6-15) realizada por Manuel Jiménez Redondo resalta la importancia de la obra de Jürgen Habermas cuando sostiene que se entiende por empleo de Lenguaje orientado a entenderse como forma primaria de empleo del lenguaje de la que depende todos los demás. Lo que Habermas en relación con ello entiende por pretensiones de validez que son la verdad y la rectitud o corrección normativa, lo que Habermas entiende por acción comunicativa como la forma de interacción social coordinada por el empleo del lenguaje orientado a entenderse. Habermas entiende por discurso como la forma de reflexión de la acción comunicativa, en la que frente a las alternativas que representan la ruptura de la comunicación.

Según Jiménez Redondo Habermas considera una experiencia filosófica el haber realizado la lectura de la obra de Ch. S. Pierce y sus aportes al pensamiento

contemporáneo. Lo que Habermas leyó en ellos venía inspirado en la interpretación que habían hecho de K.O. Apel sobre los estudios de la metaética analítica haciendo frente a los estudios de Heidegger, Wittgenstein y de Gadamer y que fueron objeto de estudio de R. Rorty reteniéndose a la posiciones de Dewey, Heidegger, Gadamer, Wittgenstein y Quine se hayan convertido en un contexto de discusión compartido por teóricos de la misma generación, procedentes, ya de la filosofía analítica, ya de las transformaciones centroeuropeas de la fenomenología.

Pero, el trasfondo de la obra de Habermas, es otro, según Jiménez Redondo el contexto de la teoría de la acción comunicativa es la obra de alguien cuya niñez y adolescencia coincidía con el desenvolvimiento de la catástrofe de civilización que se produce en Europa en los años treinta y cuarenta del siglo XX, que después de la Segunda Guerra Mundial asiste a la reconstrucción de las democracias liberales y de la Europa Occidental, a su estabilización y a lo que podemos entender como profundización de sus supuestos normativos y que con una actitud menor tajante que los que refleja en la frase de los *Mínima Moralia* de Th. Adorno de que comunismo y fascismo son la misma cosa. En esa (*Teoría de la Acción Comunicativa*) su obra principal Habermas (1990) trata de mostrar, basándose en experiencias históricas de la posguerra, sobre todo Centroeuropea, y, mirando desde ahí a las tradiciones anglosajonas, que lo que Weber diagnóstica no representa ningún destino fatal para la ilustración europea, y, correlativamente, que el tipo de homogenización que la expansión occidental acaba imponiendo, no

representa un destino inevitable para una humanidad abstractizada y universalizada de una humanidad por fin una a la vez que plural.

En el tomo II de *la Teoría de la Acción Comunicativa* desde la perspectiva de Jiménez Redondo, Habermas aclara respectivamente la autoridad de lo sacro y el trasfondo normativo de la acción comunicativa y la estructura racional de la lingüistización de lo sacro, con la inspiración de L. Kohlberg, se funden los planteamientos de Mead y de Durkheim con la de un Kant reformulado en términos tanto de Durkheim como de Pierce. Habermas des-occidentaliza el proceso de racionalización del que (de la mano de Weber) resulta la ilustración occidental.

Describir a Habermas recurriendo a Pierce, de los que además parece brotar la específica proyección utópica de progreso y de futuro, sostenida por la idea de un libre, reflexivo y metódico aprendizaje, característica de la modernidad, escritos en el espíritu del hegelianismo de izquierda, la conciencia ilustrada solo parece poder ver en la religión y en la metafísica la forma de la infinitud de una idea regulativa a la que se ha convertido en un trasmundo, en un mundo delirante duplicado, en un caso, y a la que se ha ontologizado y cosificado falsamente en otro, ni la religión ni la metafísica parecen estar ya en el presente tras haber resultado de ellos el meollo que representa la moral racional moderna.

José María Atencia Páez (1996:2) en su texto *la teoría crítica y el pensamiento de*

Jürgen Habermas sostiene que la escuela de Frankfurt reinició una serie de pensadores con el propósito de llevar a cabo un intento filosófico consistente en un doble análisis crítico; por un lado, crítica de la sociedad en el siglo XX, renovando el análisis marxista, que consideraban periclitado; por otra crítica del propio concepto de razón y de las funciones que la teoría debe cumplir en la sociedad.

En el fondo, según Atencia Pérez (1996: 2) se trataba de retomar una misión ciertamente tradicional en la filosofía y que parecía eclipsada por la lógica del desarrollo histórico e intelectual del siglo: La misión crítica. Crítica de la estructura social con objeto de desenmascarar su interna conflictividad, pero también, crítica del papel que la razón cumple en la sociedad industrial y, muy en especial, de aquellos papeles que ha dejado de cumplir: Los que se relacionan con la emancipación del ser humano, se trata de un gran esfuerzo por retornar a la razón, pero no a la razón científica del positivismo, si no a una razón moral y fiel al primitivo proyecto emancipador de la ilustración y de la filosofía misma.

Una de esas tareas según Atencia Pérez (1996: 3) que se impuso al pensador de la escuela de Frankfurt fue el análisis de las formas de integración en las sociedades postliberales, el estudio de la socialización familiar y el desarrollo del yo, del papel de los mas media y la cultura del masas, de la psicología de los movimientos de protesta silenciados y finalmente, la crítica del positivismo y de la ciencia.

En Latinoamérica son muchos los estudios y análisis que se han realizado al pensamiento de Jürgen Habermas y una relación posible de su pensamiento con la educación aunque, él propiamente no realizó ningún trabajo específico sobre ella. El Chileno Abraham Magendzo advierte sobre la relación existente entre ideología y currículum en su libro *Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad* (1998:36) donde muestra una estrecha relación que existe entre teoría crítica, ideología y currículum. Además, nos ubica directamente en la relación que existe entre el conocimiento y los cambios sociales a los cuales adscribe la educación para la democracia.

Roderick (1986:80) sintetiza la posición del Habermas: “La especie humana tiene tres intereses cognitivos: El técnico, el práctico y el emancipatorio. Estos conducen a tres medios sociales: El trabajo, La interacción y el poder. Estos son la condición de posibilidad de tres ciencias: La empírica-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica. El rol de estas tres ciencias es sistematizar y formalizar los procedimientos requeridos para las actividades humanas básicas necesarias para el funcionamiento de la especie humana.

S. Kemmis (1988: 86-88) en su libro *el Currículum más allá de La Teoría de la Reproducción*, define cada uno de los intereses constitutivos del conocimiento en los términos que siguen:

- ❖ **Interés técnico:** Se dirige a controlar y regular objetos (cosas): Pertenece a la ciencia empírica analítica. Su producto son explicaciones de tipo causal y su método es el hipotético deductivo. (Comprobación empírica de hipótesis).

- ❖ **Interés práctico:** Busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana. Pertenece a las ciencias histórico-hermenéuticas. Sin productos sin informes interpretativos de la vida social y adoptan el método Verstehen (método comprensivo), que trata de iluminar los procesos históricos y sociales que fundamentan el pensamiento y la acción de los agentes, empujándolos a actuar de forma determinadas.

Interés emancipador: se trata de un interés hacia la autonomía y la libertad racional, que se emancipen a las personas de las ideas falsas, de las formas de comunicación distorsionada y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social, el método es el cooperativo, una lucha política compartida hacia la emancipación de la irracionalidad y la injusticia.

En Colombia, también, el pensamiento y obra de Habermas ha sido motivo de análisis y de relación con la educación.

Hoyos Vásquez y Vargas Guillén (1997:125-152) en su libro *La Teoría de la Acción Comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales*: Las ciencias de la discusión muestra la relación importante que tiene la

teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas en las ciencias sociales como ciencias de la discusión y presentan una alternativa para la investigación (*Teoría de la Acción Comunicativa*) como método de investigación científica en Colombia y muestra cada vez mas con muchos aciertos que el problema de la violencia y de la crisis no es otro que el de la incomprensión entre los colombianos, el autoritarismo de los gobernantes, el dogmatismo acrítico de los políticos. En Colombia no se solucionarán pacíficamente los problemas si no se fortalecen las concepciones culturales y las estructuras comunicativas. Las diferencias culturales conocidas hoy como pluriculturalismo o multiculturalismo, antes de ser origen de conflictos, debería ser la fuente de riqueza, de la convivencia pacífica y de comunicación fecunda. Para ello se requiere un desarrollo y fortalecimiento a las ciencias sociales y la ética, la ética comunicativa, la educación para la paz y la democracia, como lo ha dicho Guillermo Hoyos Vásquez en muchos de sus artículos sobre la obra de Jürgen Habermas.

Guillermo Hoyos Vásquez (1998: 51-83) en su artículo: *la ética comunicativa y la educación para la democracia* intenta plantear las relaciones entre ética y política, mediados por el proceso educativo. Plantea la soberanía del pueblo, ejercida comunicativamente, el poder comunicativo de la sociedad civil se debe articular a las formas de democracia participativa en los partidos políticos, en los órganos de decisión y en el gobierno.

Hoyos Vásquez en *ética y educación para la paz* presenta la idea de la ética

discursiva que es abrirse en términos comunicativos a otras culturas y a otros puntos de vista, y es presentar la alternativa de que este país debe ser reconstruido por todos, incluir a los excluidos, es lograr la participación de todos en la toma de decisiones del país, y del estado. Es tomar en cuenta el punto de vista de todos, que en este país quepamos todos y que entre todos podamos unirnos por el futuro de Colombia.

Antanas Mockus (1997:83-120), en su libro *Las Fronteras de la Escuela*, intenta mostrar que la pragmática universal de Habermas es identificar y reconstruir las condiciones universales de un posible entendimiento y, explicitar los supuestos generales de la acción comunicativa:

- a) Enunciando algo comprensiblemente.
- b) Dando (al oyente) algo que comprender.
- c) Haciéndose comprender.
- d) Llegando a un entendimiento con otra persona.

Mockus dice que Habermas insiste en que el acuerdo total (en las cuatro dimensiones) no es lo normal en el proceso de comunicación lingüística. Mas bien sucede lo contrario y, por ello, es importante analizar la dinámica por la que se busca y se produce (o se frustra) el acuerdo.

Mockus sostiene que la pragmática universal tiene como propósito la

reconstrucción de la competencia comunicativa, cuya especificidad con respecto a la competencia lingüística es producir una oración gramatical, es decir, requiere que un hablante competente satisfaga tan solo la pretensión del comprensibilidad.

Y finalmente, María Azucena López Aranguren y Marta Yanet Roa Quiñones (2002:17-64) en su trabajo de investigación titulado “*Pedagogía y Racionalidad Comunicativa*” presentan la relación importante que existe entre la Teoría de la Acción Comunicativa, la educación y la pedagogía. Esta relación importante permitirá resolver el problema de la violencia en las aulas, la crisis de la incomprensión entre compañeros de clases, el autoritarismo y el dogmatismo acrítico de los profesores. Una educación que supere la crisis del positivismo y su herencia de las instituciones educativas, una educación griega que posibilite la reconstrucción a partir de las ideas; una retoma de los proyectos de la ilustración para una educación para la autonomía y la mayoría de edad y ante todo, una pedagogía y racionalidad comunicativa, que logre y supere la imposición y la tiranía para la fuerza de los acuerdos en las aulas.

3.2 CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS

La construcción de acuerdos implica un consentimiento activo de cada uno de los individuos miembros de una comunidad o sociedad determinada. El acuerdo es el consenso logrado entre dos o más personas en torno a un tema específico.

Para Habermas (1990:46-48) en su libro la *Teoría de la Acción Comunicativa* dice la construcción de acuerdo se logra teniendo en cuenta que entenderse es un proceso de obtención de acuerdos entre sujetos lingüísticamente e intersubjetivamente competentes, es decir, la calidad de las intervenciones está sujeta a la profundidad, el rigor científico y el pensamiento crítico que le imprime cada sujeto y al número de razones pertinentes y que sean verdaderas y libres de cualquier estado de ánimo de los individuos.

Es en este sentido cuando Habermas (1990:46-48) dice, que el término entendimiento tiene el significado mínimo de que al menos dos o más sujetos lingüísticamente e interactivamente competentes entienden idénticamente una expresión lingüística. El significado de una expresión elemental estriba en la aportación que esta hace a un acto de habla aceptable. Para el caso de de los estudiantes de ciencias sociales que intentaron interpretar unas expresiones lingüística traducidas en interrogantes sobre los cuales discutieron e intentaron ponerse de acuerdo sobre problemáticas comunes y escenarios comunes.

Para Habermas (1990:46-48) todo consenso normativamente alcanzado genere una comunidad intersubjetiva que cubre tres planos distintos el de un acuerdo normativo, el de un saber proposicional compartido, y el de una mutua confianza en la sinceridad subjetiva de cada uno, es algo que a su vez puede explicarse recurriendo a las funciones del entendimiento lingüístico. Lo anterior, se traduce

así, teniendo en cuenta el respeto por los derechos de cada participante, el de un saber proposicional (ciencias) y en la confianza o desconfianza en la sinceridad del otro, o simplemente teniendo en cuenta su argumentación que sea verdadera o por el contrario resultaría falsa.

Según Habermas (1990:46-48) el concepto de entendimiento (*verstädigung*) remite a un acuerdo racionalmente motivado y alcanzado entre los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de críticas.

3.2.1 Lineamientos generales para la construcción de acuerdos. Según Habermas (1990:32-38) existen algunos parámetros para la construcción de acuerdos:

- a) Escoger el tema o algo sobre la cual se va discutir o polemizar.
- b) Llenarse de fundamentos teóricos o razones para entrar a discutir sobre ese tema.
- c) Realizar una breve introducción para que los participantes sepan de que se va discutir.
- d) Se abre la discusión sobre el tema permitiendo el argumento y el contraargumento en la sesión.

- e) Respetar el punto de vista de cada uno de los participantes.
- f) Reconocer el otro a un interlocutor válido
- g) Dar suficientes razones pertinentes con pretensiones de verdad.
- h) Lograr acuerdo o consenso.

3.2.2 El concepto de consenso, acuerdo y entendimiento en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas. En este aparte intentaré armar y desarmar la concepción Habermasiana del consenso en la teoría de la acción comunicativa. Para ello partiré de las dos etapas de acuerdo con las dos virtualidades o competencias del lenguaje.

De esta manera, según Hoyos Vásquez (1998: 73-74) en *ética y Educación para la Paz* dice que el lenguaje nos permite abrirnos, en términos comunicativos, a otras culturas y a otros puntos de vista. Reconociendo al otro como interlocutor válido y diferente de los otros.

También, abordaré otra etapa de la comunicación que se encamina a encontrar cooperativamente el acuerdo, el consenso y el entendimiento y los mínimos sin los cuales no es posible una convivencia humana. Aquí la comunicación se orienta a buscar las razones y motivos para sustentar aquellos mínimos en los que

pudiera haber consenso por parte de los participantes o asociados.

Para Habermas(1991:6) en *Erläuterungen Zur Diskursethik* en aclaraciones a la ética del discurso dice que entender por “empleo del lenguaje orientado a entenderse” como forma primaria de empleo del lenguaje de la que dependen todas las demás, Habermas en relación con ello entiende por pretensiones de validez y por resolución o desempeño argumentativos de las pretensiones de validez que son la “verdad” y la “rectitud o corrección normativa”, lo que Habermas entiende por acción comunicativa como la forma de interacción social coordinada por el empleo del lenguaje orientado a entenderse, que, por tanto, ha de constituir una forma de interacción en cierto modo supuesta en todas las demás, y lo que Habermas entiende por discurso como forma de reflexión de la acción comunicativa, en la que frente a las alternativas que representan la ruptura de la comunicación, o el reducirse a un “esperar y ver” (que no pueda prolongarse indefinidamente) cabe pasar a examinar en “actitud hipotética” los títulos que asisten a las pretensiones de validez que entablamos al hablar, cuando estos quedan problematizados, si empezara por un relato de todo ello, por más exacto que este fuera, nos daríamos cuenta enseguida que las cosas se nos emborronan, se nos vuelven confusas, no podemos llegar a saber bien a qué vienen, terminaríamos perdiéndonos en un embrollo de cosas conceptuales. .

Habermas (1991:7-8) considera que la idea de “decir algo” no podemos explicarla sino por referencia al concepto de “verdad” y este concepto solo puede ser

explicado en conceptos de comunicación, entonces es evidente que hablar, considerándolo por el lado del “sobre qué” del habla, es primaria y elementalmente un “entenderse con alguien sobre algo”, la explicación del cual no puede consistir si no en un hacer explícito las propias presuposiciones normativas del habla “argumentativa”. Cualquier otra forma de empleo del lenguaje que no consista en tal “entenderse” depende de esa forma primaria y elemental. Y esa es la tesis primera y principal de Habermas.

Habermas (1991:9-10) piensa que el lenguaje es el medio principal de coordinación de la acción, se sigue que la forma primaria de interacción social, de la que en definitiva dependerán todas las demás, será aquella en que la acción viene coordinada por empleo del lenguaje orientado a entenderse, que es lo que Habermas llama “acción comunicativa”. Y si la validez veritativa no podemos explicarla si no es en conceptos de comunicación, sería casi inteligible que el tipo de interacción social coordinada por la forma primaria y elemental de empleo del lenguaje pudiese quedar exento de, o pudiese ser ajeno a, algún tipo de pretensión relacionada con ese “entenderse” en que el hablar primaria y elementalmente consiste.

Para Habermas (1991:9-10) casi resulta ocioso decir que aparte de las pretensiones de verdad y de corrección o rectitud normativas que llevara consigo el “entenderse con alguien sobre algo” en que el hablar primariamente consiste, éste ha de implicar también pretensiones de validez en lo tocante al “entenderse

con alguien sobre algo” y a la inteligibilidad de los medios de entendimiento empleados es decir, al “entenderse con alguien sobre algo”, es lo que Habermas se refiere con las pretensiones de “veracidad” e “inteligibilidad”.

También resultaría ocioso decir según Habermas (1991:9-10) que en las cosas de ruptura violenta de la comunicación, o en las cosas en que hay que limitarse a esperar y ver, pesa siempre sobre nosotros, en tanto que hablantes, la ciencia de un fracaso del entendimiento racional, que quizás hubiera podido evitarse y puede ser susceptible de corregir al menos en términos de un compromiso equitativo. Como dijo Aristóteles en el primer libro de su política “el sentido del bien y del mal, de lo justo e injusto, es exclusivo del hombre”, precisamente por ser el hombre el único animal que tiene lenguaje.

Habermas (1991:10-11) propone un recurso a la teoría de la validez de Peirce en el que sostiene el cambio de paradigma que Habermas considera necesario hacer desde la filosofía del sujeto a la teoría de la comunicación. La interioridad epistémica de un Descartes y la interioridad práctica de un Lutero y la trascendencia respecto al mundo en general y respecto al mundo social en particular que ambas implican, y la fundación de tal trascendencia en absoluto que se daría solamente puede darse ya en la sociedad de la interioridad como un sujeto a sujeto todo ello puede traducirse (con base en Peirce) a conceptos de comunicación.

Peirce, Royce y Mead, según Habermas (1991:10-11) desarrollaron la idea de una

comunidad ilimitada de comunicación o de un discurso universal, que ofrece una alternativa a la interioridad abstracta porque trasciende todo lo existente y, sin embargo, mantiene el carácter de una instancia pública de apelación ..Autónoma lo es solo la voluntad que se deja guiar por aquello que todos pueden querer en común, es decir, por convicciones morales y razón práctica es la razón que todo aquello que, conforme a su juicio imparcial, está justificando lo piensa como producto de una voluntad autolegisladora, lo cual como se expresa en el principio de discurso, no puede entenderse sino en términos de comunicación.

Habermas (1990:28.29) en *la teoría de la Acción Comunicativa*, sostiene que en la explicación que en términos de razón comunicativa, la razón ilustrada moderna da de sí, los conceptos de validez vienen definidos en términos de comunicación, es decir, de alteridad, en conceptos referidos al otro en abstracto, al otro como cualquier otro. Ese otro puede presentarse en una concreción casi contradictoria con la mía, y es, sin embargo, desde esas tan diversas concreciones desde donde hemos de acordar regulaciones del discurso, argumentando verdades que sólo podrán considerarse legítimas si pudieran ser aceptadas por todos los posibles afectados en el medio de discursos racionales.

Habermas (1990:28-29) insiste una y otra vez, en que el rasgo fundamental de la condición humana moderna, es que pone en marcha una profundización de la conciencia moderna de contingencia e hipoteticidad de todo, y en que ello hace resaltar de forma cada vez más pura en su abstracción las condiciones del

entendimiento posible, lo cual permite por lo menos vislumbrar la no imposibilidad de principio de una convivencia racional, sabida como tal por todos, articulada en Instituciones Sociales y Políticas de la libertad, en la que cada uno pudiere escogerse a sí mismo en libertad desde la tradición donde proviene, puesta desde luego a distancia y así relativizada, esto es: pudiera escogerse a sí mismo, sabiéndose mortal y radicalmente contingente, como el otro del otro que tiene igual derecho que yo a ser otro que yo, al tiempo que todos se cuidan en común de generar y mantener (Justicia y Solidaridad) la trama de interacción social que haga posible todo ello.

Habermas (1990:33-39), manifiesta que el término entendimiento tiene el significado mínimo de que (a lo menos) dos sujetos lingüísticamente e interactivamente competentes entienden idénticamente una expresión lingüística. Ahora bien, el significado de una expresión elemental estriba en la aportación que ésta hace a un acto de habla aceptable. Y para entender lo que el hablante quiere decir con ese acto, el oyente tiene que conocer las condiciones bajo lo que pueda ser aceptado

Para Habermas (1990.33-39) el acuerdo se basa en convicciones comunes. El acto de habla de un actor sólo puede tener éxito si el otro acepta la oferta que ese acto de habla entraña, tomando postura con un sí o con un no frente a una pretensión de validez que en principio es susceptible de crítica.

El acuerdo es en derecho, una decisión tomada en común por dos o más personas, por una junta o asamblea o tribunal. También se denomina así un pacto, tratado o resolución de organizaciones, instituciones, empresas públicas o privadas.

Para Habermas (1990:42-50), la acción comunicativa se basa en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo en el mundo objetivo (mundo real), en el mundo social y en el mundo subjetivo a un cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de estos tres componentes, en otras palabras, los participantes relativizan sus argumentaciones contando con la posibilidad de su validez quede puesta en tela de juicio por otro participante.

Entendimiento: Significa obtención de un acuerdo entre los participantes a cerca de la validez de una emisión.

Acuerdo: El reconocimiento intersubjetivo de la pretensión de validez que el hablante vincula a ella.

Consenso: Significa poner en tela de juicio la verdad de una afirmación y pone en duda la veracidad del hablante o la adecuación normativa de su emisión.

3.2.3 Pedagogía para la construcción de acuerdos en ciencias sociales.

Actualmente, Según Mockus (1997:75), en su libro *las Fronteras de la Escuela* dice que vivimos en una época caracterizada por sociedades cada vez más escolarizadas y cada vez más dependientes de la cultura académica para su reproducción material y cultural. El esfuerzo social y económico consagrado a la labor educativa favorece una comprensión y reestructuración de la misma que se apoye en su asimilación a los procesos técnicos de dominio de la naturaleza. Frente a esta perspectiva reduccionista y “monóloga”, que hemos y seguiremos criticando en esta investigación, aquí se propone y desarrolla una comprensión más dialógica, que reconoce la educación como interacción orientada hacia el cultivo de ciertas formas de comunicación (las propias de la tradición académica).

Según, Mockus (1997:75-76) el carácter dialógico de las prácticas pedagógicas, permite comprender la pedagogía como una disciplina reconstructiva que pretende transformar un “saber - cómo”, dominando prácticamente, en un “saber - qué”, explícito, contrastable con el conocimiento intuitivo de los docentes. Porque hasta ahora el papel alcanzado por la escuela en sus procesos de socialización y de reproducción cultural le da un alcance sin precedentes al cuestionamiento de su sentido y orientación. Al menos en parte, ese cuestionamiento, y las innovaciones que genera, convergen en cambios pedagógicos que vienen afectando lo que Mockus ha llamado las fronteras de la escuela.

Mockus (1997:76-77) plantea el tema de las fronteras de la escuela ha sido

tratada desde lo epistemológico por Bachelard, Kuhn y desde la sociolingüística por Bernstein, quienes ofrecen un examen e interpretación de las dificultades escolares (Cobertura, mortalidad académica). No es arbitrario el hecho de que el problema de las diferencias y relaciones entre el conocimiento escolar (identificado erróneamente o apresuradamente, con el conocimiento científico) y los conocimientos extraescolares (conocimiento común) éste en el centro de las investigaciones actuales sobre didáctica de las Ciencias.

Para Bernstein citado por Mockus (1997:77) la rigidez de las fronteras internas y externas de la escuela es una expresión de la rigidez de las clasificaciones que separan entre las distintas categorías sociales. De ahí se sigue que un debilitamiento de las fronteras de la escuela favorece un debilitamiento de los mecanismos de diferenciación y segregación social. Sin embargo, las transformaciones pedagógicas no pueden suplir las fallas de la sociedad.

Para Mockus (1997:77) el debilitamiento de las fronteras de la escuela tiene otro sentido de manera progresiva, los patrones escolares de interacción permean la más diversas instituciones y se produce una aparentemente incontenible penetración de las formas de relación de la escuela y de las perspectivas pedagógicas, en la familia, el trabajo, la administración y el uso del tiempo libre. La escuela y su reproducción cultural y su socialización pueden ser intervenidas o reorientadas, el lugar privilegiado para acceder a los principios mismos de la cultura que orienta esa permanente ampliación de las posibilidades de

transformación. Ello significa que la pedagogía o cierto tipo de pedagogías ganan terreno en la discusión académica y pública sobre la educación, así como en las instituciones formadoras de educadores. La escuela debilita sus fronteras o ciertas fronteras para afianzarse y adecuarse a nuevas condiciones que se le imponen desde las transformaciones mismas de las sociedades modernas.

Es en la historia de la educación donde vamos a encontrar algunos elementos que nos van a permitir reconstruir el concepto de pedagogía comunicativa, es en los griegos donde probablemente se encuentren algunos fundamentos de una práctica y de una educación que intentamos construir desde el aula de ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba.

Según López Aranguren y Roa Quiñones (1999:39) en su libro *Pedagogía y Racionalidad comunicativa* dicen que en Grecia, el objetivo de la educación era la enseñanza de la virtud en su forma más pura; pues en el concepto de virtud se hallaba la base que sostenía el andamiaje sobre el cual se erguía la civilización Griega de homero; la educación no era posible sin una imagen real de aquello que “debería ser el hombre”.

López Aranguren y Roa Quiñones (1999:39) dicen que para la cultura Griega, la naturaleza humana está formada por la dimensión corporal y la dimensión espiritual; la educación es el principio por medio del cual el ser humano eleva sus capacidades a un rango superior en cada una de estas dimensiones. Por eso las

ideas de progreso y perfección están ligadas fundamentalmente a la vida del ser humano; es en la historia de la evolución gradual del ser humano donde se funda la voluntad y la razón en un horizonte espiritual, que dirige su destino como comunidad humana. Es por medio de la educación, como el hombre Griego moldea el sentido del esfuerzo humano; con ella crea un concepto de cultura que abarca al ser humano en todas sus dimensiones.

Para Platón, la realidad la realidad se halla fundamentada en un principio de carácter universal.

López Aranguren Y Roa Quiñones (1999:40) consideran que la educación, la formación y la cultura no nacen al azar; por el contrario, son el producto de una disciplina consciente y constante. El paradigma educativo platónico ha construido gradualmente una imagen de mundo, en cuya estructura palpita una institución intelectual, que progresivamente espiritualizada hasta devenir en una actitud reflexiva que avanza poco a poco hasta llegar a ser razón.

Para las investigadoras López Aranguren y Roa Quiñones (1999:42) los fundamentos de la educación griega se pueden destacar de la siguiente manera: La educación posee un alto valor individual y social; la educación se entiende como un “ideal” de cultura, cuyo principio central es esencialmente formativo; la educación pretende ser un “propósito evolutivo” en sí mismo; el cual tiene como objetivo avanzar hacia un estado ideal de conocimiento que converge en la idea

del ciudadano perfecto; la educación pertenece a la comunidad y por último, hay una correlación estricta entre educación y estado (polis), “el estado es necesario para que pueda existir una educación, sino también como el medio ambiente, como la atmósfera que respira el individuo”.

En definitiva, según López Aranguren y Roa Quiñones (1999:52) el concepto central de educación en los Griegos es el de ser un proceso evolutivo, que se haya enraizado en una unidad sistemática cuya base se sostiene sobre una estructura argumentativa. Esto se ve claramente en los diálogos platónicos, los cuales, están contruidos por “hablantes competentes”, donde existen situaciones problemáticas que se resuelven a las siguientes pretensiones de validez:

- 1 La de estarse expresando inteligiblemente.
- 2 La de estar dando a entender algo.
- 3 La de estar dándose a entender, y.
- 4 La de entenderse con los demás.

Esta estructura esta presente en todos los diálogos de Platón, en cada uno de los argumentos se emplea la razón, razón que va siendo elaborada gradualmente en términos mayéuticas, por medio de preguntas apropiadas, y con ayuda de ejemplos ordenados, se llega al verdadero conocimiento. La estructura argumentativa se halla generada al uso del lenguaje como modo de experiencia; esta posibilidad abre las puertas para fundamentar un deber ser que conjuga la

búsqueda de la perfección individual con la búsqueda de la perfección colectiva.

Para Piaget en su epistemología genética elabora una teorización sobre las raíces de los distintos tipos de conocimientos desde sus formas más elementales; encontrando que el conocimiento es una construcción continua que culmina con el desarrollo del pensamiento científico.

Para Kant en *¿Qué es la Ilustración?* en 1774 sostiene que su filosofía es un sistema de conceptos, el reconocimiento de la libertad humana, que nos invita a realizar una fecunda reflexión que genera una especie de entusiasmo y nos plantea desde el punto de vista fenomenológico en disposición de construirnos uno con el mundo. La reflexión de la ilustración “ten el valor de servirte de tú propia razón”, y la educación para una mayoría de edad, lleva al ser humano a una libertad, a una autonomía y a una dignidad humana, como fin último necesario.

En la tradición de la educación colombiana, el concepto de pedagogía y de una vida en la pedagogía depende de una nueva concepción de la educación basada en la búsqueda del consenso y de la convivencia civilizada, a pesar de las múltiples diferencias que mantenemos con los otros como seres culturales.

En la Universidad de Córdoba, una nueva concepción de la educación está basada en una normatividad legal vigente que traza los lineamientos para

reestructurar, organizar y planear la calidad de educación, ampliamente discutida y puesta en tela de juicio por algunos críticos y problematizadores de la formación de docentes en la facultad de educación.

Aclarando que pese a los agotamientos de la posición instrumental y positivista de la formación de docentes en el aula de Ciencias Sociales y gestación de nuevas posturas académicas y a la defendida y difundida crisis internacional del capitalismo, la construcción del consenso es y sigue siendo una preocupación para docentes, estudiantes y directivos del programa.

Esta preocupación por la búsqueda del consenso se inscriben dentro de un problema muy complejo y esencial, la educación, tal como existe y se planea en el aula de ciencias sociales, reprime el pensamiento (No enseña a pensar), transmite datos, conocimientos, disciplinas, saberes y resultados a que otros llegaron y pensaron, pero no enseña ni permite pensar la profesión decente. De esta manera, el estudiante adquiere un respeto por el profesor y la educación que procede simplemente esta fundamentada en la intimidación.

Está intimidación y represión del pensamiento en el aula de Ciencias Sociales, están asociados al autoritarismo existente en las relaciones entre el que sabe y el que no sabe.

Autoritarismo donde prosperan todo tipo de dogmatismos religiosos, políticos,

ideológicos y como principal el dogmatismo del conocimiento y del saber.

Esta educación que se afronta en el aula de Ciencias Sociales, forma a un individuo en una disciplina de hacer y estudiar lo que no le interesa; una educación que tiende a producir una persona heterónoma y carente de autonomía. Una educación que es incapaz de suscitar el deseo y la necesidad de aprender.

Lo que se enseña en el aula de Ciencias Sociales, muchas veces no tiene relación alguna con el pensamiento del estudiante, no se le respeta, ni se le reconoce como un individuo pensador y el niño y el joven son pensadores.

Freud había dicho sabiamente y para nunca olvidar una y muchas veces que el niño es un investigador; si lo reprimen y lo ponen a repetir y aprender cosas que no le interesan y que él no puede investigar, a eso no se le puede llamar educar.

Mientras el estudiante de Ciencias Sociales y su profesor están convencidos de que existe uno que sabe y el otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el estudiante de la carrera tenga un espacio suficiente para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, el proceso educativo y de formación es un asunto casi perdido. Esta educación encierra una gran incomunicación. Se sabe “algo” y se aprende “algo”, pero ese “algo” es el resultado de un proceso que no se me enseña. Entonces, saber significa simplemente repetir al pie de la letra. La educación y los docentes del

programa les están haciendo un mal favor a los estudiantes, les están ahorrando la angustia de pensar.

En la educación y en la formación de docentes en el programa de Ciencias Sociales se enseñan los resultados, sin enseñar los procesos de conocimiento, en el aula de clases existe un problema esencial: se enseña sin filosofía, es decir, con un profundo desprecio hacia esta disciplina, no siendo es te uno de los mayores desastres de la formación de docentes en el programa. Se enseña geografía sin filosofía, historia sin filosofía, pedagogía sin filosofía, filosofía sin filosofía, etc.

Se entiende por filosofía la posibilidad de pensar las cosas, de preguntarse, de ver contradicciones; de confrontar, de problematizar y de cuestionar. La filosofía según los griegos es amor a la sabiduría. Es un filosofo el hombre o individuo que quiere saber; el hombre que aspira a que el saber sea la realización de su ser; el hombre que aspira o quiere saber o por que hace algo, para que lo hace, para quien lo hace; el hombre que tiene una exigencia de autonomía. El hombre que esta inscrito en una búsqueda de universalidad es también un filósofo, así como aquel que quiere ser consecuente con los resultados de su investigación.

Sin duda que para la construcción de consenso Kant abordado en el documento *¿Qué es la Ilustración 1774?*, nos proporciona un educación de tipo racional: La primera, pensar por si mismo, es decir, renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente los acepta de alguna autoridad, de alguna

tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración; La segunda, ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, es decir, mantener el propio punto de vista y ser capaz de entrar en dialogo con los otros puntos de vista; y la tercera, si los resultados de nuestra investigación nos conducen a la conclusión de que estamos equivocados, lo aceptamos.

Una educación con característica filosófica no podría ser del todo reprimida como ocurre con la educación actual en ciencias sociales, cuando el licenciado egrese de la universidad podrá estar en contra de aquello que es deshumanizante. Sin en el programa o plan de estudios de la carrera que diera un amplio margen e importancia a la filosofía, entendidas así como las posibilidades y deseos de quienes reciben y forman docentes que luchen por un tipo de sociedad mas justa por la que valga vivir y valga la pena estudiar e investigar.

La educación actual en Ciencias Sociales esta concebida para que los estudiantes rindan cuentas sobre los resultados del saber y no para que acceda a pensar en los procesos que condujeron a este saber o los resultado de este saber, esta forma de educación le ahorra a uno la angustia de conocer, lo cual es un pésimo negocio, tanto en la educación como en cualquier otro campo del saber una verdadera educación, formación y enseñanza debe partir de los ejemplos que el joven conoce a través de lo experiencial para mostrarle que lo que a él “le parece” o ha vivido son también problemas. La educación actual en ciencias sociales prescinde del saber y de la experiencia del estudiante y le ofrece resultados finales

del conocimiento, que no son mas que verdades dogmáticas, carente de vida e interés. Lo que el estudiante ha vivido, la manera como ve las cosas espontáneamente, lo que él piensa, todo ello no cuenta. En cambio se le impone los resultados que supuestamente refutan su propia vivencia y que deben ser considerados como la verdad de los estudiantes.

En la educación actual en ciencia sociales la formación de docentes deben ajustarse a ganar el examen de historia o de geografía sin que les interese la historia o la geografía, estudiantes que tiene que estudiar sin que les interese el estudio. Los estudiantes deben lo que no le interesa; de competir por una nota, de estudiar por miedo de perder el semestre. Mas adelante trabajara por miedo a perder el puesto. Y desde la niñez se acostumbro a estudiar y aprender por miedo, a resolver problemas engorroso y difícil que a él no le interesa este tipo de educación puede que sea muy cuestionada y cuestionable desde el punto de vista del conocimiento, pero es ideal para producir un “buen estudiante”, al que no le interesa aprender pero si sacar cinco, y que solo estudia por el miedo de perder el semestre. Una educación así es ideal para las reducciones de la racionalidad cognitivo-instrumental tiránica de la modernidad.

En las actuales circunstancias, para un Banco contratar un cajero que tenga una posición critica frente al dinero, seria peligroso para los interese del Banco y de los banqueros. En cambio, alguien útil para el banco es aquel individuo que se halla preparado para contar grades rollos y sumas de dinero rápidamente, hacer cuenta

y balances de pérdidas o ganancias al final del mes.

Todo hombre racional es un hombre desadaptado, porque es un hombre que pregunta. Por el contrario, el adaptado es un hombre sumiso, pasivo y obediente, es decir, la educación actual tiende a formar un docente heterónomo, que tenga el máximo de dependencia de los demás y el mínimo de autonomía. Todos somos como mercancías a que el mundo de las mercancías domine la vida.

El niño o joven es un investigador según Freud. Pero si los profesores tienen todas las respuestas de antemano, el estudiante pierde las condiciones para investigar porque lo que tiene que hacer es buscar las respuestas que exige el maestro para adecuarse a ella. Bajo estas condiciones el docente no puede promover la investigación en los estudiantes.

Otro elemento importante para lograr consensos en el aula de ciencias sociales sería el de una educación orientada al sentido de la democracia que consiste en dar derecho al otro para que exponga y desarrolle su punto de vista.

La democracia es el derecho que tiene todo individuo a diferir contra la mayoría; a diferir, a pensar y a vivir distinto, es el derecho a la diferencia. Democracia es derecho a ser distinto, a desarrollar esa diferencia, a pelear por esa diferencia y por una educación diferenciada y experiencial.

No todo está perdido, Habermas citado por Hoyos Vásquez (1998:73) en su artículo *Ética y Educación para la Paz*, nos plantea algunas alternativas para lograr consensos en el aula de ciencias sociales. La teoría de la acción comunicativa nos permite lograr acuerdos con las dos virtualidades o competencias del lenguaje. En un primer momento el lenguaje nos sirve para abrirnos, en términos comunicativos, a otras culturas y a otros puntos de vista. Este reconocimiento de los otros como diferentes y, como interlocutores válidos, es ya el primer principio ético que se articula en la comunicación, cuando ésta es autentica conversación, y no simple imposición de la opinión propia.

Una segunda etapa de la comunicación en la teoría de la acción comunicativa se encamina a encontrar cooperativamente aquellos mínimos sin los cuales no es posible una convivencia humana que beneficie, de forma equitativa, a todos los asociados. Aquí la comunicación se orienta a buscar las razones y motivos para sustentar aquellos mínimos en los que pudiera haber consenso por parte de los asociados.

3.3 LAS PRÁCTICAS DIÁLOGICAS

Según Habermas (1990:63) las prácticas dialógicas son un conjunto de emisiones o manifestaciones mediante la cual unos hablantes quieren a dar a entender algo a unos oyentes planteando y defendiendo sus ideas, sus puntos de vistas o su tesis sobre algo y poder entenderse entre si mediante la comunicación sobre los

distintos mundos que comparten.

Para Monsalve (1992:52) en su texto *La teoría de la Argumentación* dice que el diálogo o las prácticas dialógicas abren la posibilidad de preguntar, objetar y contraargumentar, lo que finalmente hará que el compañero o compañeros de diálogo se adhieran más fuertemente a las tesis que se presentan y se obtenga el acuerdo. Si éste es sincero y se entiende el diálogo a la manera de Platón (1980), el interlocutor no ha de concebirse como un individuo cualquiera, sino como el más importante portavoz de un determinado punto de vista, realmente dispuesto a aceptar las mejores razones y al que sus objeciones, le serán previamente contestadas en el diálogo.

3.4 USO DE LA RACIONALIDAD

Para comenzar este escrito vale la pena intentar aclarar el concepto de racionalidad que utiliza Habermas (1990:24) en su texto *la teoría de la Acción Comunicativa*. Para Habermas existe una relación entre racionalidad y saber.

El ser humano es racional porque es responsable y prudente, es irracional cuando hace una declaratoria de guerra, cuando ofrece una disculpa a los retrasos, etc.

Para Habermas (1990:24) el saber puede ser criticado por no fiable. Esto significa

entonces que el saber puede resultar falible como dijo Mario Bunge en su libro *la Ciencia, su Método y su Filosofía* (1989), es decir, puede resultar un día falso como lo dijo Karl Popper en su libro *La Lógica de la Investigación Científica* (1990), entonces, tanto la acción comunicativa como la acción teleológica (el fin) pueden resultar fallidos y susceptibles de crítica.

Según Habermas (1990:26), una manifestación cumple con los presupuestos de la racionalidad cuando si y sólo si encarna un saber falible, guardando así una relación con el mundo objetivo, es decir, con los hechos, y resultando accesible a un enjuiciamiento objetivo. Por esta razón, todas las intervenciones de los estudiantes de ciencias sociales en la discusión para lograr acuerdos están sujetas a grandes cuestionamientos de acuerdo a la realidad y al mundo que comparten.

Para Habermas (1990:26) no se puede reducir la racionalidad de una emisión o manifestación a su susceptibilidad de crítica solamente porque presenta dos debilidades importantes: a) la caracterización es por un lado demasiado abstracta y por el otro, es demasiado estricta, puesto que el término “racional” no solamente se utiliza en conexión con emisiones o manifestaciones que puedan ser verdaderas o falsas, eficaces o ineficaces. La racionalidad inmanente a la práctica comunicativa abarca un espectro más amplio. Remite a diversas formas de argumentación como a otras posibilidades de proseguir la acción comunicativa con medios reflexivos. b) y como la idea de desempeño discursivo de las

pretensiones de validez ocupa un puesto central en la teoría de la acción comunicativa.

Para el caso que se plantea de la construcción de acuerdos a partir de las prácticas dialógicas en el aula frente al sentido y uso de la racionalidad, Habermas (1990:28) sugiere que una afirmación sólo se le puede llamar racional si el hablante o informante cumple las condiciones comunicativas que son necesarias para lograr un fin que es el de entenderse sobre algo en el mundo al menos con otro participante en la comunicación; y a una acción teleológica sólo se le puede llamar racional si el actor cumple las condiciones que son necesarias para la realización de su designio de intervenir eficazmente en el mundo o en el aula clases. Frente a lo anterior, Habermas (1990:28) manifiesta que ambas tentativas pueden fracasar: es posible que no se alcance el acuerdo que se busca o que no se produzca el efecto deseado. Esto significa que en estos fracasos queda de manifiesto la racionalidad de la emisión o manifestación: tales fracasos pueden ser explicados. Es decir, el hablante, estudiante o informante que hace una afirmación debe contar con una buena reserva de buenas razones con las que en caso necesario poder convencer a sus oponentes de la verdad sobre la que se discute y llegar así a un acuerdo motivado racionalmente.

En este caso la motivación racional que existe en la construcción de acuerdo a partir de las prácticas dialógicas en el aula de ciencias sociales frente a los temas de práctica pedagógica, de campo, apatía, entre otros., es poder alcanzar

acuerdos que permitan dinamizar la formación actual de docentes en ciencias sociales de la Universidad de Córdoba y lograr desempantanar algunos componentes esenciales que refuerzan, aclaran, fortalecen y acompañan y acaparan la atención de los estudiantes en su proceso académico de enseñabilidad y educabilidad.

En el aula de clases de ciencias sociales (el mundo) existen problemas comunes para una comunidad de estudiantil que comparte acciones encaminadas a un fin que es el título profesional, existen algunas condiciones para los estudiantes bajo las que se constituyen miembros de una colectividad de sujetos capaces de lenguaje y de acción. Con esta práctica comunicativa se aseguran a la vez del contexto común de sus vidas, del mundo de la vida que intersubjetivamente comparten (aula de clases).

Habermas (1990:32) sostiene que el concepto de racionalidad comunicativa desarrollado a partir del empirismo científico puede articularse con el concepto de racionalidad cognitivo- instrumental desarrollado por el enfoque realista. Es decir, en la capacidad de manipular cosas y sucesos por un lado, y la capacidad de entendimiento intersubjetivo sobre cosas y sucesos, por el otro. En definitiva, para Habermas, el concepto de racionalidad se resuelve satisfactoriamente por una teoría de la argumentación, donde dos o más participantes presentas suficientes razones con pretensiones de validez.

3.4.1 Concepto de racionalidad. Según wikipedia.org, (2007) la racionalidad es la capacidad humana que permite pensar, evaluar, actuar de acuerdo a ciertos principios de optimicidad y consistencia, para satisfacer algún objetivo o finalidad. Usando la razón el ser humano intenta elegir para conseguir los mayores beneficios desde las variadas limitaciones del cerebro, y las limitaciones de acción sobre el entorno. De lo anterior, se desprende la idea de que podemos actuar racionalmente y prudentemente cuando pretendemos un objetivo o fin.

3.4.2 Rigor Científico. Según Mario Tamayo y Tamayo (2002: 11) en su libro *la Investigación Científica* dice que el rigor científico hace referencia al conocimiento científico: trata de la reflexión entorno a la ciencia, al método, a los modelos, enfoques, tendencias y de las teorías científicas.

Es en este sentido es que Tamayo y Tamayo (2002: 14) dice que el conocimiento científico es una de las formas que tiene el hombre para otorgarle un significado con sentido a la realidad.

Para Tamayo y Tamayo (2002:15) la ciencia se nos presenta como un cuerpo de conocimientos respecto a la realidad (mundo) y de los hechos y fenómenos que en ella acontecen, razón por la cual se puede decir que: la ciencia es un quehacer crítico no dogmático, que somete todos sus supuestos a ensayo y crítica.

Tamayo y Tamayo (2002:143) dice que el referente teórico y conceptual dinamiza el proceso investigativo, puesto que la construcción teórica es una tarea permanente del proceso investigativo, siempre se esta revitalizando, creando y recreando.

Tamayo y Tamayo (2002:143) sostiene que el rigor científico se manifiesta en la coherencia lógica de todo proceso de investigación, en el empleo de procedimientos y técnicas adecuadas al diseño metodológico, así como el permanente control de las diferentes fuentes de error.

Lo anterior, permite decir que: el rigor científico en ciencias sociales se manifiesta en la coherencia lógica de los procesos reflexión, de argumentación y contraargumentación, de interpretación de textos y contextos, a un empleo adecuado de las prácticas dialógicas y del lenguaje, de la comunicación entre los individuos pertenecientes a una comunidad que comparte los mismos problemas.

3.4.3 Sentido común de los participantes. Según Domínguez y Ferrer (2007:10) en un artículo *sobre sentido común* dice que: el sentido común es el primero de los sentidos internos. El sentido común no es el “buen sentido”, “común” a todos los hombres, es decir, la inteligencia en su actividad espontánea, o la razón en el sentido cartesiano de poder distinguir lo verdadero de lo falso. Aunque sea una acepción corriente, esta asimilación supone un cambio de significación con respecto a la doctrina clásica, que configura el sentido común como un sentido,

una función del conocimiento sensible: su objeto no es abstracto y, por lo tanto, no es función intelectual.

Eso es precisamente lo que se intenta analizar en las intervenciones de los estudiantes de IV semestre de ciencias sociales de la Universidad de Córdoba, que no estén cargadas de sentido común en las discusiones, que se aproximen a una verdad y por lo menos no posean una carga de falsedad bien marcada y no se intervenga por el solo hecho de decir una cantidad de palabras absurdas y sin sentido real y coherentes con lo que se está discutiendo o analizando en el debate.

3.4.4 Pensamiento crítico. Existen muchas aproximaciones al concepto de de pensamiento crítico o razonamiento crítico. Desde un punto de vista práctico, puede ser definido de la siguiente manera:

Según Priestley (1996:15) en el texto *Técnicas y Estrategias del Pensamiento Crítico* manifiesta que: entendemos por pensamiento crítico el procedimiento que nos capacita para procesar información. Comienza por la etapa de observación o percepción de un objeto o estímulos, luego pasa a la etapa de discernir si existe un problema, cuando se presenta éste y proyectar su solución.

El pensamiento crítico se interesa por el procesamiento de la información que se recibe en el salón de clase y la aplicación de esas facultades de procesamiento en

las situaciones de la vida cotidiana que se presentan fuera del salón de clase. El pensamiento crítico les permite a los estudiantes aprender, comprender, practicar y aplicar nueva información.

La enseñanza del pensamiento crítico se centra en que los estudiantes sean capaces de procesar, pensar y aplicar la información que reciben. Jean Piaget sostuvo que el objetivo de la educación es formar hombres capaces de hacer cosas nuevas que no repitieran simplemente lo que otras generaciones han hecho, hombres que sean creativos, que tengan capacidad para inventar y que sean descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes capaces de ejercer la crítica, que puedan comprobar por sí mismos lo que se les presenta y no aceptarlo simplemente sin más.

El pensamiento crítico es un proceso mediante el cual se usa el conocimiento y la inteligencia para llegar, de forma efectiva, a la posición más razonable y justificada sobre un tema, y en la cual se procura identificar y superar las numerosas barreras u obstáculos que los prejuicios o sesgos introducen.

El pensamiento crítico supone según wikipedia org (2007), llegar a desarrollar una actitud que permita la entrada de más información y permita detenernos a pensar. El pensamiento crítico o pensador crítico tiene la posibilidad de escuchar puntos de vistas distintos de si, cuestiona lo incuestionable, argumenta y permite la contraargumentación, no es dogmático, es democrático, es una mente abierta a los puntos de vistas, es un ser humilde a nivel intelectual, no es pedante y permite

la libertad de pensamiento, acepta el hecho de que puede estar equivocado o pueden estar equivocados.

Tener humildad intelectual significa poder ser capaz de dar oportunidad a las opiniones y nuevas evidencias o argumentos, El pensador crítico debe poder ser independiente y ser libre pensador, autónomo y tener el valor de valerse de su propio entendimiento como lo dijo Kant en el documento de 1774 *¿Qué es la Ilustración?*

De alguna manera, lo que se busca en la discusión acerca de las preguntas problémicas en el VI semestre de ciencias sociales de la Universidad de Córdoba es que los estudiantes puedan asumir un pensamiento crítico, liberador, que permita tomar decisiones acerca de la carrera y el programa que siguen, que no sean receptivos, pasivos o repetitivos, que la discusión crítica permita la emancipación actual del programa hacia otra posibilidad mas coherente y con rigor científico.

3.5 PROCESO DE COMUNICACIÓN

3.5.1 Comunicación. La comunicación es un proceso inherente a la relación grupal de los seres vivos por medio del cual estos obtienen información acerca de su entorno y de otros entornos y son capaces de compartirla haciendo partícipes a otros de esa información. La comunicación es compartir mediante la relación dialógica o escrita una temática o mensajes mediante símbolos.

Según B. J. Lomonosov (2007: 35) en su libro *el problema de la comunicación en psicología* sostiene la comunicación es la interacción de las personas que entran en ella como sujetos. Para que exista comunicación se necesitan como mínimo dos personas, pero pueden ser más.

Según Pichón Riviere (2006:24) en su texto *el proceso grupal de psicoanálisis a la psicología social* dice que la comunicación es todo proceso de interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes. Puede ser oral o escrita.

Fernando González Rey (2003:43) en tu libro *personalidad y educación* sostiene que la comunicación es la interacción de las personas que entran en ella como sujetos.

Según Enrique José Varona (2004: 76) en su texto *Comunicación Profesional* manifiesta que la comunicación es un proceso de interacción social a través de signos y sistemas de signos que surgen como producto de la actividad humana. Los hombres en el proceso de comunicación expresan sus necesidades, aspiraciones, criterios y emociones. En los seres humanos, la comunicación es un acto propio de su actividad psíquica, derivado del lenguaje y del pensamiento, así como del desarrollo y manejo de las capacidades psicosociales de relación con el otro.

Existen tipos de comunicación que se clasifican de la siguiente de la manera: verbal y no verbal. La primera hace referencia cuando se usa la lengua, que tiene estructura sintáctica y gramatical completa. La comunicación directa oral cuando el lenguaje se expresa mediante una lengua natural oral. La comunicación directa oral cuando el lenguaje se expresa mediante una lengua natural signada.

La comunicación directa gestual es cuando el lenguaje se expresa mediante una lengua natural signada.

Comunicación escrita: cuando el lenguaje se expresa de manera escrita.

Comunicación no verbal: es en la que no se usa lenguaje, sino un sistema especial de signos o señales.

Comunicación virtual: es la tendencia de los seres humanos que interactúan mediante nuevas tecnologías de información como el Internet u otro medio tecnológico.

De lo anterior, se dice entonces que la comunicación es un proceso de interacción social donde participan dos o más personas basado en el intercambio de información mediante el diálogo que se establece entre los individuos y el tipo de interrelación que se mantenga con los demás y el tipo de repercusión que se tenga sobre las características de los otros. En la comunicación actual

participan elementos muy distintos a los elementos del pasado. En la actualidad existen emisores, mensajes, canales y el tema sobre que conversar y el acuerdo a que se llega, muy distinto a la relación emisor–receptor del pasado.

3.5.2 Retórica. La retórica es una disciplina transversal a distintos campos de conocimiento que se ocupa de estudiar y de sistematizar procedimientos y técnicas de utilización del lenguaje puesto al servicio de una finalidad persuasiva o estética del mismo, añadida a su finalidad comunicativa.

La retórica tiene sus orígenes en la Grecia clásica, donde se entendía, en palabras de los tratadistas clásicos, como el *ars bene dicendi*, esta la técnica de expresarse de manera adecuada para lograr la persuasión del destinatario.

La retórica es la ciencia (en sentido de estudio estructurado) y el arte (en el sentido de práctica que reposa sobre un saber demostrado) que se refiere a la acción del discurso.

❖ **La nueva retórica o teoría de la argumentación.** Es importante decir que este trabajo de investigación está inmerso en la nueva retórica o teoría de la argumentación. Según Perelman (1989:13) en su texto *Los tratados de la Argumentación* nos dice que la rehabilitación de la nueva retórica comienza en los años cincuenta del siglo XX, más exactamente en 1952, cuando Perelman en su obra *rhetorique et philosophie* redescubre el problema la justicia y surge el

encuentro con el pensamiento de Aristóteles.

Uno de los objetivos de la nueva retórica de Perelman (1989:13) es rehabilitar la retórica clásica menospreciada en la Edad Moderna. Para ello, retoma la distinción aristotélica entre lógica como ciencia de la demostración y dialéctica y retórica como ciencias de lo probable, es decir, de la argumentación. La retórica hace y forma parte de la filosofía esta no contiene demostraciones sino argumentaciones. Mientras que la antigua retórica aristotélica pretendía persuadir y convencer a un auditorio en particular, la nueva retórica de Perelman consiste una teoría de la argumentación complementaria de la teoría de la demostración objeto de la lógica formal de Aristóteles.

Para Perelman (1989:16) la ciencia se basa en la razón teórica con sus categorías de verdad y su método demostrativo, la retórica, la dialéctica y la filosofía se basan en la razón práctica (el lenguaje) y su método argumentativo y justificativo. Perelman amplía el campo de la nueva retórica en comparación con el de la antigua retórica, se aleja y prescinde de los argumentos persuasivos sean orales o escritos; se dirige a todo tipo de auditorios aristotélicos correspondientes a los géneros retóricos deliberativos, judicial y epidíctico; la retórica aristotélica se había olvidado del método socrático-platónico del diálogo, que es el arte de hablar, conversar, de preguntar y responder, de criticar y refutar en suma de argumentar, y que es mas dialéctico que los otros tres géneros retóricos.

Para Monsalve (1992:22-25) en su *teoría de la argumentación* donde hace todo un trabajo bien elaborado acerca de *los tratados de la argumentación* de Perelman y Olbrechts-Tyteca, manifiesta que la retórica es el arte de persuadir. Aristóteles plantea que la finalidad de la retórica es el estudio de los modos de persuasión (Ret.I, 1355^a-5) que es una especie de demostración, pues se está “mas fuertemente persuadido cuando se considera que una cosa ha sido demostrada” (Ret. 1355a-7). La retórica como técnica de argumentar en público frente a una asamblea o tribunal, maneja modos de persuasión suministrados por la palabra hablada los cuales pueden ser de dos tipos: a) los que dependen del carácter del habla, b) los que colocan al oyente en un cierto estado de ánimo y c) los que se ligan a la prueba misma, real o aparente, expresada en las palabras del discurso (Ret. I 1356a), lo anterior debe arrojar como resultado la persuasión del auditorio, cuando se habla o se argumenta en público es importante que el orador o conferencista genere credibilidad y esté en posición de hablar (sea aceptado por el auditorio) y lleve al auditorio a escuchar la tesis que defiende, y pruebe a aparente probar la verdad de su punto de vista. (Ret. I, 1356a).

Monsalve (1992:25) sostiene que la retórica y la dialéctica o arte de la discusión, no tiene un dominio particular y son aplicables a cualquier asunto, son universales. No son pues una ciencia definida sino facultades para proveer argumentos.

Para Monsalve (1992:25) la retórica y la dialéctica como técnica de discusión, del diálogo, tiene por objeto discernir el silogismo real aparente. La retórica discierne entre los medios de persuasión reales y aparentes. Es decir, lo que diferencia a un silogismo científico (demostrativo) y uno dialéctico o retórico se da en la calidad de las premisas: el primero son verdaderas y la conclusión es por tanto, verdadera; en el segundo las premisas son probables (opiniones admitidas) y la conclusión no tiene carácter de certeza.

La importancia del trabajo de Monsalve (1992:26) frente al tema de la dialéctica y la retórica se resalta cuando manifiesta que la consecución de la verdad es la tarea del filósofo. Para alcanzarla en el diálogo hay que presuponer la intención real de aceptar el argumento del interlocutor cuando este sea incuestionable, y sobre ella construir el acuerdo. ¿Cómo es posible el acuerdo?, Sócrates en los diálogos de Platón, sostenía que el acuerdo es posible mediante la técnica del contra argumento, refuta las opiniones de los oponentes, y llevarlas a contradicción. Si son contradictorias no pueden ser verdaderas a la vez, luego una de las dos es falsa y debe por lo tanto abandonarse.

Según las argumentaciones de Monsalve (1992:26) sostiene que el retórico es capaz de argumentar a favor y en contra, pudiendo triunfar el error sobre la verdad, lo justo sobre lo injusto., excitando las pasiones de un auditorio que cumple un papel eminentemente pasivo, dada su condición- en términos generales- de ignorantes y de un objeto de las manipulaciones del demagogo,

frente al cual no tiene la posibilidad del contra argumento. .

Según Monsalve (1992:27) respecto a la elección de los valores la dialéctica juega un papel fundamental: la discusión no tiene sentido cuando hay procedimientos establecidos objetivamente para zanjar una diferencia de puntos de vista; si se difiere sobre el peso de un saco de trigo, basta pesarlo.

Para Monsalve (1992:28) lo indecible son los valores, si entre ellos no hay acuerdo producto del diálogo racional, el desacuerdo solo podría resolverse violentamente haciendo prevalecer la razón del mas fuerte. Cosa que ha sucedido y pasado en la historia misma de la enseñanza de las ciencias sociales, la razón la tiene el mas fuerte, docente que enseña ciencias sociales termina apoderándose de los puntos de vistas y teniendo la verdad, como único ser racional.

Sin embargo, es indispensable que en una confrontación de puntos de vistas con otros, el conocimiento y el análisis crítico de las diferentes opiniones en el tiempo (en clases), se convierten en elemento indispensable para hacer avanzar el conocimiento.

❖ **Persuadir y convencer.** Según Monsalve (1992:62) en su texto *la Teoría de la Argumentación* muestra la diferencia importante entre estos términos se obtiene inicialmente por un lado, quien busca resultado privilegia la persuasión sobre la convicción, siendo ésta solo el primer paso que conduce a la acción. Por el otro

lado, quien busca la adhesión racional prioriza la convicción, tanto en los medios que utiliza como en la facultad a la que dirige la razón.

En este mismo sentido, Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989:67) en su libro *los Tratados de la Argumentación* llaman persuasiva una argumentación que no pretende valer más que para un auditorio particular, y llamar convincente aquella que está destinada a obtener la adhesión de todo ser de razón.

Según Monsalve (1992:52) la argumentación es el conjunto de técnicas discursivas que permiten provocar o acrecentar la adhesión de los espíritus a la tesis que se presenta a su asentimiento.

De alguna manera, Monsalve (1992:52) dice que quien argumenta trata de persuadir o convencer, y persuasión y convicción tienen grados: contrario de la demostración, en la verdad del teorema se impone por entero a cualquiera que domine el sistema formal en el que se expresa la tesis puesta en consideración por alguien (orador) a un individuo o grupos de individuos (auditorio).

Para Monsalve (1992:52) la argumentación es una acción del orador (hablante) sobre un auditorio (aula). Por esta razón, el orador dirige sus esfuerzos para generar la total aceptación de su tesis por parte del auditorio. Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989) la argumentación se da siempre en un lenguaje natural y la demostración en lenguajes artificiales.

Para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989:68) cuando se trata de argumentar o de influir, por medio del discurso, en la intensidad de la adhesión de un auditorio a ciertas tesis, ya no es posible ignorar por completo, al creerlas irrelevantes, las condiciones psíquicas y sociales sin las cuales la argumentación no tendría objeto ni efecto.

3.5.3 Argumentación

Para Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989:48) en su texto *los Tratados de la Argumentación*, toda argumentación pretende la adhesión de los individuos y, por tanto, supone la existencia de un contacto intelectual. Lo importante es entonces tener la posibilidad de ganarse la confianza del auditorio con argumentos pertinentes, válidos y verdaderos. Es poder reconocer en ese auditorio un potencial que pueda confrontar con el conferencista y poder tener en cuenta la experiencia y punto de vista del auditorio como válida.

Según Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989:49) lo más importante para la argumentación es, al parecer, la existencia de un lenguaje común, de una técnica que permita la comunicación. Para argumentar, es preciso atribuir un valor a la adhesión del interlocutor, a su consentimiento, a su concurso mental. Por tanto, una distinción apreciada a veces es la de ser una persona con la que se llega a discutir. Los estudiantes asumieron la discusión con mucha responsabilidad

hablando y tratando unos temas comunes y en un lenguaje común para todos, sin tecnicismos o lenguaje desconocido, lo que les permitió poder entender y entenderse con los demás.

Para Habermas (1990: 37) en su libro *la Teoría de la Acción Comunicativa*, la argumentación es un tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. Una argumentación contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de validez de la manifestación o emisión problematizadas. La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la pertinencia de las razones.

❖ Argumentos y contraargumentos

Para Anthony Weston (2003:13) en su libro *las Claves de la Argumentación* dice que dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión. Un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones. En efecto, los argumentos no son inútiles, son esenciales.

Según Weston (2003:14) es importante porque una vez se ha llegado a una conclusión bien sustentada en razones, se le explica y se le defiende con

argumentos. Un buen argumento ofrece razones y pruebas, de tal manera que otras personas puedan formarse sus propias opiniones por si mismas.

Según Weston (2003:19) el primer paso para construir un argumento es preguntar: ¿Qué es lo que se trata de probar? ¿Cuál es la conclusión? La conclusión es la afirmación a favor de la cual se dan razones. Las afirmaciones mediante las cuales se ofrecen razones son llamadas premisas.

Según Weston (2003: 14) argumentar es importante también porque una vez que se ha llegado a una conclusión bien sustentada en razones, la explicamos y la defendemos mediante argumentos. Un buen argumento no es una mera reiteración de las conclusiones. En su lugar, ofrece razones y pruebas de tal manera que otras personas puedan formarse sus propias opiniones por sí mismas.

Weston (2003: 15) sostiene que existen unas reglas que rigen a las argumentaciones y a los argumentos, no son arbitrarias: tienen un propósito específico. Pero los estudiantes y profesores (al igual que otros escritores) no siempre comprenden ese propósito cuando por primera vez se le asigna la realización de un debate público o un ensayo escrito basado en argumentos; si no se entiende la tarea es poco probable que se realice correctamente. Muchas personas, invitadas argumentar a favor de sus opiniones respecto a determinada

cuestión, transcriben elaboradas afirmaciones de sus opiniones, pero no ofrecen ninguna auténtica razón para pensar que sus propias opiniones son las correctas. Hablan en un debate y escriben un ensayo, pero no basan lo dicho en argumentos.

Según Weston (2003: 19-29) existen algunas reglas generales para componer argumentos cortos. El primer paso para construir un argumento es preguntar: ¿Qué estoy tratando de probar? ¿Cuál es mi conclusión? Hay que recordar que la conclusión es la afirmación a favor de la cual se están dando razones. Las afirmaciones mediante las cuales se ofrecen razones se llaman premisas y las conclusiones son las afirmaciones a favor de las cuales se dan razones.

El segundo paso consiste presentar las ideas en un orden natural. Los argumentos cortos se dicen o se escriben en uno o dos párrafos. Se puede colocar primero la conclusión seguida de sus propias razones, o exponga primero sus premisas y extraiga la conclusión al final.

El tercer paso consiste en partir de premisas fiables. Esto es, si su argumento, desde la premisa a la conclusión, es válido, si sus premisas son débiles, su conclusión será débil.

El cuarto paso consiste en usar un lenguaje concreto, específico y definitivo. Hable y escriba concretamente, evite los términos generales vagos y abstractos.

El quinto paso consiste en evitar un lenguaje emotivo. No haga que su argumento parezca bueno caricaturizado a su oponente. Generalmente, las personas defienden una posición con razones.

En general, evite el lenguaje cuya única función sea la de influir en las emociones de su lector u oyente, ya sea a favor o en contra de las opiniones que está discutiendo.

El sexto paso consiste en usar términos consistentes. Use un conjunto de términos para cada idea. Los términos consistentes son importantes cuando su propio argumento depende de las conexiones entre las premisas.

El séptimo paso consiste en usar un único significado para cada término. Una buena manera de evitar la ambigüedad es definiendo cuidadosamente cualquier término clave que se introduzca: luego, tenga cuidado de utilizarlo sólo como se le ha definido. También puede necesitar definir términos especiales o palabras técnicas

3.6 LA INTERSUBJETIVIDAD

La intersubjetividad se utiliza según Habermas (1990:27) en el texto *la Teoría de la Acción Comunicativa* manifiesta en un sentido débil para referirse a la

construcción de acuerdos, se usa también, para referirse al sentido común, a los significados compartidos contruidos por la gente en sus interacciones y finalmente el término es usado para referirse a las divergencias de significados compartidos.

La intersubjetividad enfatiza que la cognición compartida y el consenso es esencial en la formación de nuestras ideas y relaciones. La intersubjetividad considera que la ciencia es un producto social, ligada a la cultura humana, en el diálogo con los demás y con la sociedad entera.

3.6.1 El Reconocimiento del otro. Según Hoyos Vázquez (1998.65) en su artículo *Ética y Educación para la Paz* dice que “El reconocimiento político no solo del multiculturalismo, sino de un multclasismo radical en el que quepan todos los movimientos sociales y se puedan expresar todos los intereses. El acuerdo fundamental es que tiene sentido halla un camino hacia un país en que quepamos todos y que este camino debe comenzar por buscarle soluciones a las injusticias de toda índole, a la discriminación social y a los derechos humanos, tanto socioeconómicos como políticos; esto equivale a decir que se busca un país constituido por principios y leyes que nos enseñen a ir solucionando, concertadamente, los conflictos que por tradición creemos que solo se pueden abordar con violencia y que nos ayuden a realizar cooperativa y colectivamente aquellos programas que requiere el nuevo país.

Este conocimiento del otro y de su cultura como diferente es el punto de partida para cualquier tipo de argumentación moral que busque dar razones y motivos de su propio actuar y juzgar los cuales pueden ser, a la vez comprender por otros que piensen diferente.

Hoyos Vásquez (1998:75) sostiene en su artículo *Ética y Educación Para la Paz*, que el reconocimiento del punto de vista de todos aquellos colombianos que nunca han podido participar en la conformación del país nos da una perspectiva de la problemática nacional, que desde un principio es sensible también a las necesidades e intereses de quienes por lo general no se expresan o lo tienen que hacer en forma violenta. La reconstrucción del país solo es posible si en ella incluye a los excluidos y participan todos, esperando cada uno de los grupos, que solo buscan satisfacer sus necesidades y realizar su interés en conflicto, el que una solución concertada posibilite la convivencia y ponga las bases de la cooperación social entre los colombianos, de la cual se benefician todos.

3.6.2 Interlocutor valido. Para Habermas (1990:28) los interlocutores validos son todas aquellas personas que haciendo uso de la racionalidad y de las prácticas dialógicas pueden presentar puntos de vistas que pueden resultar con cierto grado de pertinencia y validez, las interacciones comunicativas nos permiten abrirnos a otras culturas y a otros puntos de vistas valiosos, esto significa que por muy descabellada que sea una idea puede ser tomada en cuenta o puede ser reemplazada por otra idea pertinente y de mayor profundidad.

3.6.3 La inclusión del otro. La inclusión según wikipedia org (2007) es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que en se debe dar respuesta en la escuela a la diversidad, a la pluralidad y multiculturalidad. Es un derecho de todos los individuos el respeto por sus derechos a ser diferentes, a tener puntos de vista s diferentes sin discriminación, a la cultura de las posibilidades y de horizontes.

Habermas (1999:29) dice que la inclusión o “La inclusión del otro” indica, mas bien, que los límites de la comunidad están abiertos para todos, y precisamente también para aquellos que son extraños para los otros y quieran continuar siendo extraños en su libro *la inclusión del otro*.

Hoyos Vásquez (1998:75) dice que las injusticias de diverso orden, económico, social y cultural, han creado una situación de violencia que solo puede solucionarse atacando de raíz las causas de la inequidad. Por ello antes de diseñar caminos para constituir a Colombia como país sobre las bases de la justicia como equidad, hay que comprender e incluir en el proceso el punto de vista de esa parte de los colombianos que siempre han sido excluidos de la participación ciudadana, al negárseles sus derechos fundamentales, con lo que han perdido toda motivación para la democracia. Esta se ha convertido para ellos, precisamente, en la justificación política de todas sus desgracias.

El origen de la idea de inclusión se ubica en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Tailandia, donde se promovió la idea de una Educación para todos. A raíz de esta conferencia, en la llamada *Conferencia de Salamanca* en 1994, se da una adscripción a esa idea de modo casi generalizado como principio y político educativo, proclamándose principios que han de guiar la política y práctica en la construcción de una educación para todos.

❖ **Participación democrática.** Jürgen Habermas (1999:29-33) en la primera parte del libro *la inclusión del otro* defiende el contenido racional de una moral del igual respeto para cada cual y del sentido de la responsabilidad solidaria universal de uno para el otro. Es en esta dirección donde la desconfianza postmoderna frente a un universalismo despiadadamente asimilador y unificador malinterpreta el sentido de esta moral y elimina en el ardor la disputa aquella estructura relacional de alteridad y diferencia que, precisamente, un universalismo bien entendido hace valer. El igual respeto de cada cual no comprende al similar, sino que abarca a la persona del otro o de los otros su alteridad. Y en ese solidario hacerse responsable del otro como uno de nosotros se refiere al flexible “Nosotros” de una comunidad moral se constituye tan solo sobre la bases de la idea negativa de la eliminación de la discriminación y del sufrimiento, así como la incorporación de lo marginado y del marginado en una consideración recíproca. Esta comunidad, concebida de modo constructivista, no es un colectivo que obligue a uniformizados a afirmar su propio modo de ser. Inclusión no significa aquí incorporación en lo propio y exclusión de lo ajeno: sino que inclusión significa

eliminar las barreras y las fronteras de las comunidades para que se abran para todos, aunque sean extraños.

En esta primera parte significa el reconocimiento intersubjetivo de normas morales o de prácticas comunes que fijan para una comunidad de modo convincente aquello a lo que están obligados los actores así como lo que han esperar unos a otros. Estas razones convincentes hace referencia a que los miembros de una comunidad moral apelan a estas normas siempre que fracasa la coordinación de la acción en el primer estadio para hacerlas valer como “Razones” presuntamente convincentes para reivindicaciones y tomas críticas de posturas.

En el primer estadio, dirigen la acción social al modo inmediato en la medida que vinculan la voluntad de los actores y la orientan de un determinado modo. Una moral no solo dice cómo deben comportarse los miembros de la comunidad; proporcional al tiempo razones para la resolución consensual de los conflictos de acción correspondiente. Al igual que el juego del lenguaje moral pertenecen las disputas que se pueden solventar convincentemente desde el punto de vista de los interesados con ayuda de un potencial de fundamentación igualmente accesibles para todos.

La ética discursiva justifica el contenido de una moral del igual respeto y la responsabilidad solidaria para con todos.

❖ **Toma de decisiones.** La toma de decisiones es el proceso mediante el cual se realiza una elección entre las alternativas o formas para resolver diferentes situaciones de la vida, estas se pueden presentar en diferentes contextos; a nivel laboral, familiar, sentimental, es decir, en todo momento se toman decisiones, la diferencia entre cada una estas es el proceso o la forma en la cual se llega a ellas. La toma de decisiones consiste, básicamente, en elegir una alternativa entre las disponibles, a los efectos de resolver un problema actual o potencial, (aún cuando no se evidencie un conflicto latente).

La toma de decisiones a nivel individual es caracterizada por que una persona haga uso de su razonamiento y pensamiento para elegir una decisión a un problema que se le presenta en la vida; es decir, si una persona tiene un problema, ésta deberá ser capaz de resolverlo individualmente a través de tomar decisiones con ese específico motivo.

Para tomar una decisión no importa su naturaleza es necesario conocer, comprender, analizar un problema, para así poder darle solución, en algunos casos por ser tan simples y cotidianos, este proceso se realiza de forma implícita y se soluciona muy rápidamente, pero existen otros casos en los cuales las consecuencias de una mala o buena elección puede tener repercusiones en la vida y si es en un contexto laboral en el éxito o fracaso de la empresa, para los cuales es necesario realizar un proceso mas estructurado que puede dar mas seguridad e información para resolver el problema.

❖ **La democracia deliberativa.** Democracia deliberativa, también llamada a veces democracia discursiva, es un término utilizado por algunos filósofos y politólogos como Jürgen Habermas o Jon Elster, para referirse a un sistema que, partiendo de los parámetros básicos de la democracia representativa, hace hincapié en un proceso de toma de decisiones consensuadas.

El proceso de deliberación se caracteriza por los esfuerzos para incluir en el mismo a grupos marginales que suelen ser ignorados en otros procesos de decisión, así como la documentación exhaustiva no solo de los puntos de consenso sino también de los puntos de desacuerdo. La democracia deliberativa pone tanto énfasis en el proceso de deliberación como en las decisiones resultado de dicho proceso.

Según Hoyos Vásquez (1998:68) en su artículo *Ética y Educación para la Paz* dice que la democracia participativa es, a la vez, vida de la sociedad civil, al reconstruir la solidaridad, y el procedimiento para llegar a consensos y disentimientos de relevancia política, jurídica y constitucional. Solo las estructuras comunicativas del mundo de la vida permitan vincular el pluralismo razonable y el consuelo como etapas de un proceso de participación política y de génesis democrática del Estado social de derecho.

❖ **Cooperación o construcción colectiva.** Según Hoyos Vásquez (1998:68)

“El pluralismo abre el espacio de participación, que se puede manifestar no solo quienes se abstienen de intervenir políticamente por las vías convencionales, sino también quienes lo hacen por medios no convencionales o inclusive, creerá que solo pueden hacerlo de manera violenta. El pluralismo posibilita los acuerdos, la convivencia y la cooperación entre los colombianos o individuos de un mismo país. Lo cooperativo hace referencia a la construcción y reconstrucción de los programas que requiere el país. Hace referencia a encontrar cooperativamente aquellos mínimos sin los cuales no es posible una convivencia humana.

La educación para la democracia se basa en mas concepción comunicativa de la pedagogía y de la participación ciudadana: La comunicación que informa e ilustra, desbloquea todo dogmatismo cultural y moral, no solo educa en la tolerancia, sino que lleva a la vez a superarla en una propuesta de “Pluralismo razonable”. Rawls, (1993) y Mejía, (1997); citados por Hoyos Vásquez (1998:68).

4. VARIABLES

4.1 CATEGORÍAS

4.1.1 Construcción de acuerdos. Para Habermas (1990:27), esto se logra teniendo en cuenta que entenderse es un proceso de obtención de acuerdos entre sujetos lingüísticos e intersubjetivamente competentes, es decir, la calidad de las intervenciones está sujeta a la profundidad y al rigor científico de cada sujeto y al número de razones pertinentes.

4.2 SUBCATEGORÍAS

4.2.1 Prácticas dialógicas. Según Habermas (1990.27-30) son un conjunto de emisiones y manifestaciones o un discurso mediante el cual unos hablantes que quieren dar a entender algo a unos oyentes planteando y defendiendo sus ideas, sus puntos de vista o su tesis sobre algo y poder entenderse entre si mediante la comunicación sobre los mundos que comparten.

4.3 OPERACIONALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	INDICADORES
C O N S T R U C C I O N D E A C U E R D O S	P R A C T I C A S D I A L O G I C A S	USO DE LA RACIONALIDAD	RIGOR CIENTIFICO	SENTIDO COMÚN
				PENSAMIENTO CRÍTICO
		PROCESO DE COMUNICACIÓN	RETORICA	CONVENCER
			ARGUMENTACIÓN	RAZONES
				EMISIONES
				MANIFESTACIONES
		INTERSUBJETIVIDAD	RECONOCIMIENTO DEL OTRO	INTERLOCUTOR VALIDO
			INCLUSION DEL OTRO	PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA
				TOMA DE DECISIONES
				CONSTRUCCIÓN COLECTIVA

5. METODOLOGÍA

5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación es cualitativa, en particular es un estudio de caso, porque incluye una situación particular, un contexto, unas características del problema, se hace una discusión de la cotidianidad y vivencias de estudiantes y profesores, y se presentan los resultados y hace una presentación metodológica donde se exponen los roles de los docentes y educandos e investigador. Siendo el propósito del estudio el de comprender cómo se construyen los acuerdos entre profesores y estudiantes de ciencias sociales a partir de las prácticas dialógicas en el aula y teniendo como referencia la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas, que dice que los acuerdos se producen a partir de la problematización de una temática, tener fundamentos teóricos y razones pertinentes sobre el tema, argumentar y contra argumentar con bases sólidas, rigurosas y profundas.

Se profundizará en la reflexión que permita constatar hallazgos de este análisis de la información con los obtenidos y referenciados en el marco teórico y con la concepción habermasiana para la construcción de acuerdos.

5.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

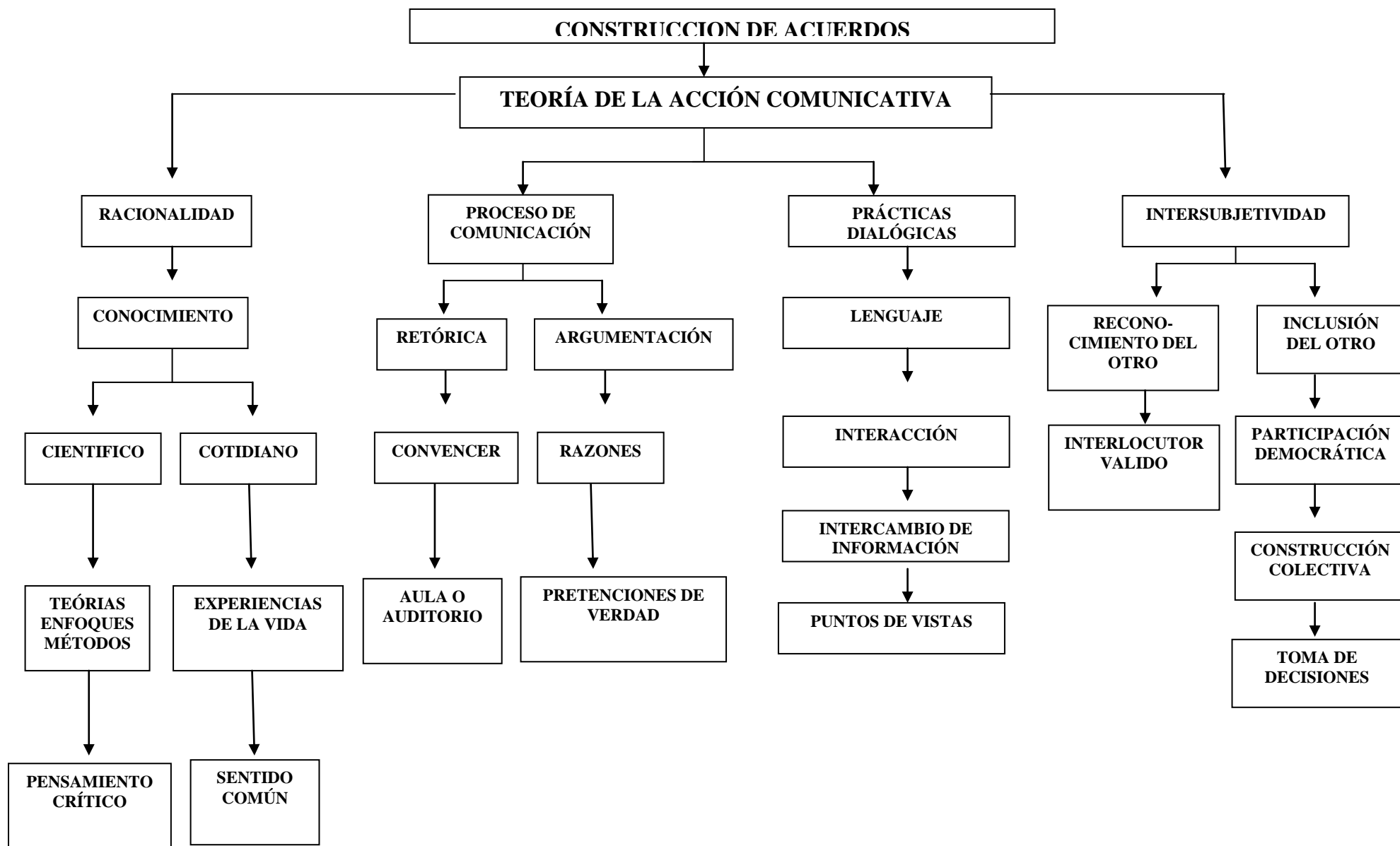
La presente investigación hace una relación entre la teoría habermasiana sobre la construcción de acuerdos y, en la práctica, comprender cómo se construyen los acuerdos entre estudiantes y profesores de VI semestre de ciencias sociales. Para ello, fue necesario hacer una revisión de la bibliografía de Jürgen Habermas que apuntara a la construcción de consenso, a las prácticas dialógicas, a la racionalidad, a los procesos de comunicación, a la retórica, a la argumentación y, al paradigma de la intersubjetividad. Construir acuerdos a partir de las prácticas dialógicas hace referencia al hecho de que dos o más personas escogen una temática, realizan una problematización de la misma y presentan afirmaciones u opiniones apoyadas en razones (como sugiere la teoría habermasiana sobre la construcción de acuerdos), estas razones deben ser pertinentes y rigurosas con pretensiones de verdad.

Construir acuerdos en ciencias sociales, no es fácil, primero se debe escoger una temática adecuada para discutir y problematizar, hay que tener fundamentos teórico - conceptuales, argumentos y razones con bases sólidas y rigurosas, reconocer a los otros como interlocutores válidos y reconocer discursivamente, cuales son los puntos de acercamientos y encuentros.

Lo anterior, cuando se intentó comprender cómo se construyen los acuerdos en ciencias sociales, se observó que efectivamente, se escogieron unas temáticas

pertinentes y con grandes dificultades presentes en la carrera, se realizó la problematización y la discusión sobre ellas, a partir de los argumentos y contraargumentos de los estudiantes y profesores, dando como resultado acuerdos parciales, que carecían de una fundamentación teórica adecuada, de rigor científico, de una argumentación pertinente y profunda. Habermas (1990:33) dice: que la palabra acuerdo significa que dos o más personas lingüísticamente e interactivamente competentes, se entienden sobre algo mediante argumentos. Esto, supone que las personas que intervienen en una discusión o debate, debe ser un individuo con competencias lingüísticas, que tenga dominio del conocimiento científico, competencias argumentativas y competencias comunicativas.

La siguiente figura ilustra lo realizado a lo largo de toda la investigación, desde la revisión teórica, ubicando el pensamiento de Habermas y su posible aplicabilidad en torno a temas educativos, no sin antes advertir que Habermas no realizó ningún aporte específico referido a la educación. Se trata de ubicar y contextualizar una teoría filosófica y aplicarla a la formación de docentes.



5.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

5.3.1 Unidad de análisis o población

La población objeto de investigación esta constituida por los estudiantes y profesores del VI semestre de ciencias sociales de la Universidad de Córdoba, localizada en la ciudad de Montería –Córdoba.

5.3.2. Muestra

El tamaño de la muestra fue de 3 profesores y 28 estudiantes de VI semestre de ciencias sociales, para un total de 31 personas participantes.

5.4. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la recolección de la información fue necesario la observación directa y la grabación del taller de 5 preguntas en dos sesiones de tres horas cada una, inicialmente se grabaron en casetes y luego pasados a discos compactos para poder hacer la respectiva transcripción de la información. La información recolectada se obtuvo directamente de las intervenciones y argumentaciones de los estudiantes y profesores de VI semestre de ciencias sociales.

5.5 ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Para analizar y procesar la información, se tuvieron en cuenta las aproximaciones conceptuales de los autores involucrados en la investigación y que fueron

contrastadas con la información suministrada por los estudiantes de Ciencias Sociales. Se analiza la argumentación de cada uno de los participantes, tomando categoría por categoría, teniendo en cuenta las premisas (afirmaciones mediante las cuales se ofrecen razones) y las conclusiones (que son las afirmaciones a favor de la cual se dan razones).

El método utilizado para analizar la información esta basado en *la teoría de la acción comunicativa* de Jürgen Habermas (1990:32-48), teniendo en cuenta los lineamientos generales para la construcción de acuerdos como: escoger el tema sobre que discutir o problematizar, tener fundamentos teóricos o razones pertinentes para participar en la discusión, permitir la participación de todos, el respeto por el punto de vista de cada uno de los participantes, respeto por el argumento y contraargumento, reconocimiento del otro como interlocutor válido, dar razones debidamente sustentadas y lograr acuerdo entre los participantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se procede a realizar el análisis de las argumentaciones de los estudiantes y profesores del VI semestre de ciencias sociales de la Universidad de Córdoba, analizando pregunta por pregunta y categoría por categoría, teniendo en cuenta las premisas (afirmaciones mediante las cuales se ofrecen razones) y las conclusiones (que son las afirmaciones a favor de la cual se ofrecen razones).

Es importante señalar que se escogieron unos temas (como lo sugiere la teoría habermasiana) entre todos los participantes para realizar el taller, como prácticas pedagógicas, prácticas de campo, búsqueda y generación del conocimiento, contextualización del conocimiento y la interdisciplinariedad en ciencias sociales.

1. ¿LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PROPORCIONA LAS HERRAMIENTAS NECESARIAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EL PROGRAMA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA?

La discusión sobre la práctica pedagógica es una temática compleja, la problematización de la misma, se viene realizando en todas las instituciones educativas y, de educación superior en Colombia.

En la Universidad de Córdoba se abre el debate con un grupo de estudiantes y tres profesores de la Facultad de Educación, todos pertenecientes al programa de ciencias sociales, quiénes preocupados por la situación actual de la carrera, pretenden generar procesos de reflexión que permita construir un nuevo programa acorde a las exigencias de los procesos de formación docente.

En cuanto a la primera pregunta, un grupo de estudiantes del VI semestre de ciencias sociales, aborda el tema desde su perspectiva y realizan sus intervenciones, como el caso del primer grupo de estudiantes Pedro, Mario, Andrés y Juan

Pedro dice que:

'En la práctica pedagógica se pierde la secuencia por el cambio de profesores, que orientan la asignatura, cada profesor presenta una metodología distinta en cada semestre, sería interesante tenerla con un mismo profesor desde el primer

momento o primer semestre, en la misma línea de investigación, las prácticas pedagógicas están dispersas y confusas en el plan de estudio".¹

Mario afirma que:

"En cuanto a que si están dispersas y confusas, desde el primer semestre hasta el VI semestre, hemos asistido a las escuelas a buscar información, a resolver mas preguntas y recoger datos y nos mandan a realizar una propuesta que no tiene nada que ver con el documento de prácticas pedagógicas, debe haber una interdisciplinariedad que no se está llevando a cabo como sostiene el documento. La fundamentación teórica falla con la práctica, algunos profesores intentan hacerlo y no lo dejan, están dispersas y confusas"

Andrés manifiesta que:

"la teoría no encaja, no nos aclara la práctica, la práctica no nos aclara lo que estamos dando en teoría, no se puede confrontar la teoría con la práctica, la teoría dice una cosa y estamos haciendo otra, el saber y que tenga hasta ahora es que las prácticas pedagógicas ni nos aclara, ni nos acompaña en nuestra formación, son confusas y dispersas, esta asignatura debe darla un profesor que tenga un profundo conocimiento teórico y suficiente tiempo para la práctica".

Juan sostiene que:

"Yo estoy acuerdo con el compañero Andrés, yo creo que la práctica pedagógica ni acompaña, ni aclara como debe proyectarse el conocimiento en ciencias sociales, nosotros estamos haciendo una práctica descriptiva-instrumental porque vamos a la escuela a recoger una serie de problemas, pero no hemos penetrado al aula donde se presentan problemas de educabilidad y Enseñabilidad".

Los estudiantes Pedro, Mario, Andrés y Juan, consideran que las prácticas pedagógicas están dispersas y confusas, ¿En que se basan para decir, que las prácticas pedagógicas están dispersas y confusas?, ¿cómo saben los estudiantes que las prácticas pedagógicas están dispersas y confusas?, ¿por qué consideran que las prácticas de campo están dispersas y confusas?, son preguntan que

¹ Información contenida en 2 discos compactos y 2 cassetes de fecha 13 de junio de 2006.

requieren de una respuesta y no tienen una argumentación rigurosa que demuestre sus afirmaciones. Lo anterior, es desconocer el trabajo de un colectivo docente por darle claridad a uno de los grandes problemas que tiene la formación de docentes en ciencias sociales como es el componente psicopedagógico en el programa y en el pensum académico, eso por un lado, lo otro es la responsabilidad de los profesores con sus metodologías. A pesar de las afirmaciones que hacen, no las sustentan con argumentos fuertes que permita suponer que están diciendo la verdad o tengan razón en lo que afirman. Por otro lado, sostienen que la fundamentación teórica falla con la práctica. En esta parte, parece ser que la responsabilidad la tuvieran únicamente los profesores y qué ocurre con los estudiantes apáticos, que se encuentran cursando la carrera y que no tienen sentido de pertenencia con el programa y que no quieren estudiar, sino que quieren obtener el título sin tener que estudiar.

El segundo grupo compuesto por los estudiantes Carlos, Pablo y el docente Enrique, se refieren al caso de que las prácticas pedagógicas no están dispersas y confusas. Al respecto intervienen de la siguiente manera:

Carlos sostiene que:

No están dispersas por que de hecho están en el plan de estudio, los docentes que asignan no llevan un proceso continuo desde el primer semestre y a estas alturas del VI semestre se hace un completo desorden de la práctica pedagógica y no se está llevando como está en el plan de estudio.

Pablo manifiesta que:

“Ni están dispersas y confusas, hay una distancia enorme entre la teoría y la práctica, desde el primer semestre hasta el VI semestre, en la mayoría de los casos el profesor que orienta la asignatura desconoce la fundamentación teórica para realizarla, en el plan de estudio está plasmada con buena intención, no debe ser secuencial y debe presentar rupturas.

El docente Enrique dice:

“Existen vacíos en la práctica, esto se da por que no hay el suficiente conocimiento pedagógico por parte de los docentes y, considero que hay un trabajo eminentemente teórico, no hay una relación permanente entre la teoría y la práctica, estos son los puntos de discusión para lograr acuerdos y tomar decisiones en el programa”.

El segundo grupo de estudiantes conformado por Carlos, Pablo y un docente llamado Enrique, plantean que las prácticas pedagógicas no están dispersas o confusas porque se encuentran en el plan de estudio, en esta parte, se observa que hay un aporte importante, en el sentido de reconocer que las prácticas pedagógicas se encuentran plasmadas en el programa y con la intención de contribuir de buena manera, a la formación de docentes en ciencias sociales. Sin embargo, en el mismo discurso manifiestan que las prácticas pedagógicas no llevan un proceso continuo y existe desorden, porque no se están llevando a cabo como están planteadas en el plan de estudios, porque los profesores no tienen la suficiente fundamentación en teoría pedagógica para orientar la asignatura. ¿Cómo saben los estudiantes y docente que los profesores no tienen la suficiente fundamentación teórica para orientar asignatura de prácticas pedagógicas?, ¿qué pruebas tienen para afirmar eso?, esto, no será una afirmación apresurada y equivocada al respecto, porque los profesores de todos los programas de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba, han demostrado en la región que tienen un amplio y profundo conocimiento en pedagogía cuando han participado en los programas de capacitación docente. ¿Por qué consideran que hay un completo desorden en las prácticas pedagógicas?. ¿En que se basan para decir eso?, frente a este tipo de afirmaciones que realizan los estudiantes, sus razones no están bien sustentadas bajo el rigor de una teoría pedagógica o modelo pedagógico que permita suponer que tenga pretensiones de verdad o como sugiere la argumentación, según Habermas, que para que una afirmación u opinión tenga validez debe estar sustentada con razones pertinentes y rigurosas.

CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS.

El tipo de acuerdo al que llegan esta caracterizado por dos posiciones, una dice que las prácticas pedagógicas están dispersas y confusas y, la otra, sostiene que las prácticas pedagógicas no están dispersas y confusas, esta última, presenta ciertos grado de pretensión de verdad, porque las prácticas pedagógicas se encuentran bien distribuidas en el plan de estudios y fueron ampliamente discutidas por un equipo de profesores quienes las plasmaron de gran manera, para que contribuyeran a formar futuros docentes, el problema radica en que los profesores que la orientan, desconocen la fundamentación teórica de las prácticas pedagógicas y, de la didáctica para enseñarla.

PRÁCTICAS DIALÓGICAS.

Es el uso que hacen los estudiantes del lenguaje para dar conocer el problema que tienen las prácticas pedagógicas en la carrera de ciencias sociales, es el medio para interactuar y comunicar las dificultades que se presentan. Esta interacción dialógica, permitió conocer los puntos de vistas de los participantes a favor o en contra de la temática propuesta, siendo la posición más aceptada la que sostiene que las prácticas pedagógicas no están dispersas en el plan de estudios.

USO DE LA RACIONALIDAD.

Es importante destacar en esta parte como los estudiantes aportan elementos que enriquecen la discusión, haciendo uso del pensamiento, la reflexión y el análisis de las prácticas pedagógicas en el programa de ciencias sociales, aportaron iniciativas importantes, como manifestar que las prácticas pedagógicas no están dispersas y confusas en el plan de estudios

RIGOR CIENTÍFICO.

En esta parte, hay que decir, que pesar de las intervenciones y afirmaciones que realizan los estudiantes desde las dos posiciones, no están bien sustentadas desde una teoría pedagógica o didáctica, la hacen desde la experiencia de cada uno de ellos, aunque la segunda posición tiene alguna pretensión de verdad, sin embargo, le hizo falta una sustentación rigurosa que le diera la razón. El rigor científico, es el manejo de las teorías y el conocimiento que puede ser aplicable en la solución de problemas en el medio natural y social, no se observa en el discurso de los estudiantes un manejo riguroso y coherente que permita suponer que sus intervenciones tengan suficiente validez.

SENTIDO COMUN.

Sobre esta categoría, hay que manifestar que las intervenciones del primer grupo parecen ser más sentido común, puesto que realizan las afirmaciones sin tener en cuenta las teorías o conocimiento científico, más bien, se diría que la hacen desde su praxis cotidiana y desde su espontaneidad, sin tener en cuenta que para poder lanzar una afirmación u opinión, se debe tener bases teóricas sólidas y argumentos y contraargumentos que permitan hacer grandes aportes a los procesos de discusión y de debates.

PENSAMIENTO CRÍTICO.

En el segundo grupo, se puede observar que al menos hay intentos por hacer una labor crítica importante porque se reconoce que las prácticas pedagógicas no están dispersas y confusas, debido a que hay una distribución normal en el plan de asignaturas de la carrera, lo que sucede, es que hay un relevo permanente de los profesores que la orientan y algunos de ellos desconocen las teorías y modelos pedagógicos.

PROCESO DE COMUNICACIÓN.

Existe la intención de comunicar que las prácticas pedagógicas aportan las herramientas necesarias para la formación en ciencias sociales, la intencionalidad de los participantes, es aclarar como lograr que el componente pedagógico, se lleve a cabo como lo plantea el plan de estudio.

RETORICA.

Analizando el discurso de los participantes se observa que hay un conjunto de palabras que comunican algo, pero que en sus intervenciones discursivas, presentan algunas debilidades de sentido en las afirmaciones que realizan. Sus discursos están desprovistos de una nueva retórica o teoría de la argumentación que les permita defender las tesis que hacen conocer o defienden, en este caso, que las prácticas pedagógicas están dispersas y confusas por un lado y, el otro de las prácticas pedagógicas no están dispersas y confusas en el plan de estudios.

CONVENCER.

El discurso de los participantes permite suponer que uno de los grupos quiere convencer de que las prácticas pedagógicas están dispersas y confusas dando algunas razones, mientras, el otro grupo defiende la posición de que no están dispersas y confusas presentando alguna argumentación a favor de esta idea, ambos grupos pretenden convencer a un auditorio, (el aula de ciencias sociales), de que tienen la razón e intentan convencer a partir de unos argumentos que no están bien fundamentados teóricamente.

ARGUMENTACIÓN.

En esta parte, los participantes de la problematización de las prácticas pedagógicas presentan sus puntos de vistas, presentan sus razones a favor y en contra de las mismas, con pretensiones de validez y de verdad. Sin embargo, los argumentos y contraargumentos de los grupos, tanto del primer como el segundo grupo compuesto por Carlos, Pablo y el docente Enrique con cierto grado de verdad, no apoyan fuertemente las opiniones o afirmaciones con razones como se observa en sus discursos:

Carlos sostiene que:

No están dispersas por que de hecho están en el plan de estudio, los docentes que asignan no llevan un proceso continuo desde el primer semestre y a estas alturas del VI semestre se hace un completo desorden de la práctica pedagógica y no se está llevando como está en el plan de estudio.

Pablo manifiesta que:

"Ni están dispersas y confusas, hay una distancia enorme entre la teoría y la práctica, desde el primer semestre hasta el VI semestre, en la mayoría de los casos el profesor que orienta la asignatura desconoce la fundamentación teórica para realizarla, en el plan de estudio está plasmada con buena intención, no debe ser secuencial y debe presentar rupturas.

El docente Enrique dice:

"Existen vacíos en la práctica, esto se da por que no hay el suficiente conocimiento pedagógico por parte de los docentes y, considero que hay un trabajo eminentemente teórico, no hay una relación permanente entre la teoría y la práctica, estos son los puntos de discusión para lograr acuerdos y tomar decisiones en el programa".

Se puede decir que sus afirmaciones no están bien sustentadas como lo exige la nueva retórica de Perelman y la teoría de la argumentación de Habermas, que para

que una afirmación tenga pretensiones de verdad, debe estar sustentada con razones pertinentes y válidas.

RAZONES, EMISIONES O MANIFESTACIONES.

Las afirmaciones que expresan los participantes en la discusión de las prácticas pedagógicas se miden por la pertinencia de las razones, el primer grupo integrado por Pedro, Mario, Andrés y Juan sostienen que las prácticas pedagógicas están dispersas y confusas como lo muestran algunos de sus discursos:

Pedro dice que:

“En la práctica pedagógica se pierde la secuencia por el cambio de profesores, que orientan la asignatura, cada profesor presenta una metodología distinta en cada semestre, sería interesante tenerla con un mismo profesor desde el primer momento o primer semestre, en la misma línea de investigación, las prácticas pedagógicas están dispersas y confusas en el plan de estudio”.

Andrés manifiesta que:

“la teoría no encaja, no nos aclara la práctica, la práctica no nos aclara lo que estamos dando en teoría, no se puede confrontar la teoría con la práctica, la teoría dice una cosa y estamos haciendo otra, el saber y que tenga hasta ahora es que las prácticas pedagógicas ni nos aclara, ni nos acompaña en nuestra formación, son confusas y dispersas, esta asignatura debe darla un profesor que tenga un profundo conocimiento teórico y suficiente tiempo para la práctica”.

Sin embargo, no hay argumentación rigurosa que permita suponer que lo que afirman sea verdadero o tenga pretensiones de verdad. El segundo grupo compuesto por Carlos, Pablo y el docente Enrique es más coherente, en el sentido de que las prácticas pedagógicas no están dispersas y confusas puesto que están organizadas y distribuidas en el plan de estudio con el ánimo de colaborar con ellos

en su proceso de formación, empero, las razones que expresan no están fundamentadas en una teoría pedagógica o didáctica que permita suponer que sea considerado como verdad.

INTERSUBJETIVIDAD.

En esta parte, los participantes comparten algunos puntos de vistas, un grupo ofrece razones u opiniones acerca de que las prácticas pedagógicas están dispersas y confusas y, el otro grupo presenta razones a favor de que las prácticas pedagógicas, no están dispersas o confusas, entre estas dos posiciones se genera un diálogo compartido y una problematización de este componente disciplinar.

RECONOCIMIENTO DEL OTRO.

El reconocimiento del punto de vista de los participantes en la discusión, se observa cuando un grupo presenta las opiniones o afirmaciones sobre un punto de vista en este caso, las prácticas pedagógicas están dispersas o confusas y el otro, las prácticas pedagógicas no están dispersas o confusas en el plan de estudio. El hecho se observa cuando los dos grupos respetan el punto de vista de cada grupo y cada uno defiende su posición mediante afirmaciones que de alguna manera, requieren de una argumentación más rigurosa y profunda

INTERLOCUTOR VÁLIDO.

Los interlocutores válidos son reconocidos cuando al realizar las opiniones u afirmaciones se sustentan con razones. Los participantes en los grupos presentan puntos de vistas que son válidos en lo referente a las prácticas pedagógicas, el problema radica en que cada grupo considera que tiene la verdad y presentan

algunos argumentos carecen de rigor porque no están bien sustentados, tanto desde el punto de vista de la teoría pedagógica como de sus análisis y reflexiones propias, como se observa tanto en los discursos del primer grupo integrado por Pedro, Mario, Andrés y Juan como del segundo grupo compuesto por Carlos, Pablo y el docente Enrique.

INCLUSIÓN DEL OTRO.

En la discusión planteada acerca de las prácticas pedagógicas, se abre espacio a la participación, para que todos los estudiantes puedan presentar sus puntos de vistas, sus comentarios, sus análisis y sus reflexiones. Sin embargo, pocos son los que participan como se aprecia en los discursos registrados en la investigación, solo dos grupos intervinieron en la discusión sobre las prácticas pedagógicas y fijaron sus posiciones claras sobre la temática propuesta.

PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA.

Los mecanismos de participación democrática son muchos, para este caso, el medio de participar es el discurso, ofreciendo opiniones o razones sobre el problema de las prácticas pedagógicas. Dos grupos solamente discuten sobre el tema propuesto, dos posiciones que restringe un poco la claridad sobre la discusión y debate de las prácticas pedagógicas en el programa de ciencias sociales.

TOMA DE DECISIONES.

Para esta categoría, los grupos coinciden en que los problemas que presenta la orientación del componente disciplinar, se debe básicamente a que no hay continuidad de los profesores desde los primeros semestres y que hay algunos que no manejan las teorías pedagógicas, entre otras. Por lo tanto, hay que darle

permanencia a los docentes a que demuestren capacidad, liderazgo y profesionalismo en la orientación de la asignatura.

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA.

En este caso los estudiantes discuten sobre las prácticas pedagógicas con el fin de poder obtener un mayor aprovechamiento a un componente disciplinar fundamental en la formación de docentes en ciencias sociales. El aporte que los grupos hacen gira alrededor de mantener a los profesores que tengan dominio de la teoría y de la práctica pedagógica por eso es importante seguir debatiendo colectivamente y en conjunto para encontrar alternativas posibles que permitan un buen funcionamiento del componente pedagógico en el programa.

A manera de conclusiones de la primera pregunta se puede decir que existen dos posiciones sobre la problematización de las prácticas pedagógicas. Una sustentada por los estudiantes Pedro, Mario, Andrés y Juan que manifiestan que las prácticas pedagógicas están dispersas y confusas y la otra posición la sostienen los estudiantes Carlos, Pablo y el docente Enrique que dicen que las prácticas pedagógicas no están dispersas y confusas porque están en el plan de estudio y bien distribuidas con el ánimo de contribuir a la formación de docentes. Sin embargo, no hay una argumentación rigurosa que permita suponer que sus afirmaciones u opiniones son pertinentes, en todo caso sus razones no están bien sustentadas.

2. ¿LAS PRACTICAS DE CAMPO SON UN COMPONENTE FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN CIENCIAS SOCIALES?

Otro de los componentes fundamentales sometidos a discusión en la formación de docentes en ciencias sociales son las prácticas de campo, en la actualidad sometidas

a un profundo debate por las directivas académicas de la Universidad de Córdoba, quiénes la consideran como generadoras de gastos y distanciadas de la verdadera intencionalidad. Sin embargo, algunos estudiantes y profesores de los programas de la Facultad de Educación las consideran importantes para los procesos de formación del profesional de educación.

En este sentido, un primer grupo de estudiantes conformado por Pedro, Mario y Andrés consideran importantes las prácticas de campo para los procesos educativos en ciencias sociales. Al respecto, comienzan a intervenir de la siguiente manera:

Pedro dice:

“Me gustaría comenzar diciendo que yo relaciono práctica de campo con espacio geográfico donde he recibido una teoría en el aula de clases, para mí la práctica de campo es una clase extra aula de clase y no debe ser vista como un paseo académico y complementa el conocimiento. Una práctica de campo se realiza para contrarrestar la teoría que se ha venido desarrollando el estudiante en el aula, las prácticas de campo son fundamentales, se debe recoger información con los recursos que se puedan llevar, cámaras, grabadoras, etc.”

Mario sostiene:

“La práctica de campo son más enriquecedoras y son un componente fundamental en la carrera, no es lo mismo un profesor parado frente a nosotros diciéndonos las experiencias que nosotros parados frente al fenómeno geográfico, el hecho histórico viviendo y sintiendo la vivencia real. Deben estar bien definidos y programados en la carrera”.

Andrés afirma que:

“Las prácticas de campo complementan y refuerzan nuestro conocimiento, pero, hasta ahora han sido consideradas para algunos estudiantes y profesores como paseos académicos. Unos estudiantes la utilizan para realizar actividades distintas y los profesores como una manera de viajar y de gozar la vida”.

Este primer grupo de participantes integrado por Pedro, Mario y Andrés, coinciden en afirmar que las prácticas de campo son fundamentales para la formación de docentes en ciencias sociales. Sin embargo, se observa que no hay una argumentación clara y detallada, donde se den razones que permitan suponer que lo que están afirmando sea cierto o tenga pretensiones de validez. ¿En que se basan para afirmar que las prácticas de campo son fundamentales?. Lo cierto, es que las prácticas de campo permiten confrontar la teoría con la práctica, aplicar la teoría a la práctica, permiten observar los hechos y fenómenos directamente y no indirectamente como están en los textos, este contacto directo con los hechos y fenómenos puede marcar la pauta definitiva para que los estudiantes de ciencias puedan tomarle amor a la carrera y a lo que hacen. ¿Por qué sostienen que las prácticas de campo son consideradas como paseos académicos?, ¿acaso han realizado alguna práctica de campo con esas características?, ¿qué registros o evidencias tienen para suponer que las prácticas de campo son consideradas paseos académicos?, ¿de qué manera las prácticas de campo complementan y refuerzan el conocimiento?. En este sentido, se observa que los tres están de acuerdo en opinar, que las prácticas de campo son importantes para el programa. En este mismo sentido, la discusión continúa cuando intervienen los estudiantes:

José manifiesta que:

“Las prácticas de campo son necesarias para nuestra formación. Cuando uno observa un fenómeno puede hablar con propiedad. Quizá, más que cuando maneja una teoría. Si el estudiante desea contrastar la teoría con la práctica debe prestar mucha atención, considero que las prácticas de campo son un complemento valioso en la carrera; cuando uno va a la práctica siente una sensación diferente”.

Manuel interviene diciendo que:

“Que las prácticas de campo son mas interesantes que un texto o que un montón de fotocopias, siempre y cuando se hagan bien hechos. Para la universidad es muy costoso el hecho de financiar una práctica con varios

profesores que con uno solamente, es muy complicado planear y ejecutar una práctica desde un frente científico”.

Roberto dice:

“Que la universidad sea sincera con nosotros y no diga que definitivamente va quitar las prácticas para nosotros no tenerlos en cuenta y dejen esa burla permanente y esas excusas sin sentido”.

Miguel argumenta que:

“Que las prácticas de campo son importantes, pero que se hagan cortas y no tan lejanas, eso causa muchos gastos y mucho cansancio entre nosotros”.

Este segundo grupo de estudiantes conformado por José, Manuel, Roberto y Miguel, considera que las prácticas de campo son necesarias para la formación de docentes en ciencias sociales, puesto que les da la oportunidad de observar directamente un fenómeno natural y de construir su propia perspectiva y punto de vista sobre el hecho. Sin embargo, existen posiciones como la del estudiante Roberto que plantea que la Universidad de Córdoba tiene la intención de acabar con las prácticas de campo y permanentemente utilizan excusas para no aprobarlas, a pesar de lo que afirma el estudiante sería interesante preguntar: ¿Cómo sabe que la universidad desea acabar con las prácticas de campo?, ¿la intención de la universidad es la de formar un docente eminentemente teórico?. A pesar de las afirmaciones del participante de Roberto, los demás están seguros de que las prácticas son necesarias e importantes para los procesos de formación, porque aportan experiencia y estimulan el pensamiento y la reflexión, incluyendo a las directivas del programa de ciencias sociales quienes las consideran importantes para la carrera. Es posible que para la universidad de Córdoba, sean más importantes otros programas o carreras de corte básico como la química, biología, la física, la medicina veterinaria, la ingeniería industrial, la ingeniería de alimentos, la enfermería, entre otras, que los programas de la Facultad de Educación, puesto

que mientras otras facultades han dotado a sus profesores de cubículos y computadores, la mayoría de los profesores de los programas de la Facultad de Educación no tienen un espacio para preparar sus clases.

Los dos grupos de estudiantes están de acuerdo en sostener que las prácticas de campo son fundamentales y necesarias para la carrera. El tipo de acuerdo que se presenta recoge la posición de los estudiantes que intervienen en el debate, en su mayoría, considera fundamentales las prácticas de campo para la formación de docentes en ciencias sociales.

CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS.

El primer grupo de participantes donde está Pedro, Mario y Andrés, en el segundo interrogante sobre las prácticas de campo aporta reflexiones como considerarlas fundamentales, enriquecedoras y que complementan el conocimiento visto en las aulas y en los textos. El segundo grupo integrado por José, Manuel, Roberto y Miguel, dicen que las prácticas de campo son necesarias, interesantes y permiten contrastar la teoría con la práctica. En definitiva, los grupos consideran que las prácticas de campo deben permanecer en el plan de estudios porque es un componente disciplinar que refuerza y aumenta el caudal de conocimientos en los estudiantes.

PRÁCTICAS DIALÓGICAS.

Existe la intencionalidad de comunicar algo importante por parte de los grupos, como son las prácticas de campo, estas han sido cuestionadas por las directivas académicas debido a que han sido utilizadas como una manera de obtener beneficios económicos, de paseos, de generar gastos a la universidad, de procesos académicos sin resultado, entre otras., pero, son importantes para los docentes y estudiantes del programa de ciencias sociales.

USO DE LA RACIONALIDAD.

Hay que valorar el hecho de que los grupos de estudiantes hagan aportes, análisis y reflexiones sobre el tema de las prácticas de campo y hagan uso del pensamiento para orientar y reorientar las prácticas para su verdadera razón de ser, que cumplan con el papel de reforzar y complementar el conocimiento.

RIGOR CIENTÍFICO.

Los estudiantes participantes en los grupos plantean la importancia de las prácticas de campo para algunas asignaturas como geografía e historia y sociología. Sin embargo, no sustentan el fundamento teórico de las prácticas o bajo que premisas o intereses se deben realizar, se observa que sustentan sus afirmaciones o razones desde lo experiencial y no desde un fundamento teórico esencial.

SENTIDO COMÚN.

Se puede pensar que las intervenciones o afirmaciones de los estudiantes están basadas desde las experiencias cotidianas, en lo espontáneo y en lo vivencial. Se supone que los estudiantes tienen una experiencia en la universidad que les permite de alguna manera, tener una visión holística de las necesidades del programa de ciencias sociales. Pero, el sentido común no puede dar una respuesta certera a los interrogantes planteados en el taller.

PENSAMIENTO CRÍTICO.

El discurso de los estudiantes participantes en los grupos gira en torno a que las prácticas de campo son importantes, empero, no se sustenta críticamente por parte

de los participantes por qué las prácticas deben permanecer en algunas asignaturas del programa cumpliendo algunas funciones. Esto, porque no se observa un fundamento teórico que diga que las prácticas de campo son importantes porque generan conocimiento y causan motivación investigadora en los estudiantes y en los profesores que tienen la oportunidad de vivenciar los hechos y fenómenos naturales y sociales.

PROCESO DE COMUNICACIÓN.

La idea es comunicar a todos los integrantes del grupo que las actividades prácticas son más valiosas que las teóricas, que los fenómenos naturales y sociales proporcionan conocimientos cuando se entra en contacto con ellos. Este proceso se observa cuando los estudiantes expresan sus opiniones sobre los interrogantes propuestos y debatidos con sus compañeros de carrera.

RETORICA.

El discurso utilizado por los estudiantes participantes recoge de alguna manera la intencionalidad de permitir que las prácticas de campo permanezcan como complementos del conocimiento teórico. El lenguaje empleado por los estudiantes está enmarcado dentro de un discurso cotidiano, producto de una experiencia cotidiana, que es coherente con lo planeado y contenido en el plan de estudios que contempla las prácticas de campo.

CONVENCER.

Para esta parte, los grupos participantes están convencidos plenamente que las prácticas de campo son fundamentales para el programa. Expresan algunas razones u opiniones mínimas que soportan lo expresado desde su experiencia

académica en la carrera e intentan convencer a los integrantes de un aula de clases de ciencias sociales. El problema es que sus afirmaciones u opiniones no convencen porque no están bien fundamentadas desde el rigor de una teoría o conocimiento o datos que acompañen sus argumentos.

ARGUMENTACIÓN.

En esta parte, los estudiantes tematizan o problematizan las prácticas de campo y aportan razones o afirmaciones con pretensiones de verdad, cuando dicen que las prácticas de campo son fundamentales, necesarias, interesantes y complementan el conocimiento teórico. Aunque, sus argumentos son cortos, requieren de una mayor profundidad y de manejo teórico conceptual que les permita sostener sus razones con claridad y coherencia en los aportes o cuestionamientos que se hagan.

RAZONES, EMISIONES Y MANIFESTACIONES.

Son el conjunto de afirmaciones u opiniones con pretensiones de verdad, que hacen los estudiantes a favor de las prácticas de campo, como la observación directa de los fenómenos puede proporcionar elementos claves para una reflexión propia que lleve al estudiante a la generación de conocimientos. Por lo tanto, no es posible sostener una afirmación o argumento a partir de una intervención breve que carece de bases teóricas sólidas.

INTERSUBJETIVIDAD.

Hace referencia al hecho de construir significados compartidos a partir de las interacciones entre individuos, en este caso, se comparte el interés de los estudiantes por mantener en el programa de ciencias sociales las prácticas de campo y hacen argumentaciones o afirmaciones que defienden esta idea o este

punto de vista, desde los grupos que participan, se recogen algunos elementos que proporcionan manifestaciones válidas para las prácticas de campo como lo muestran algunos de sus discursos:

José manifiesta que:

“Las prácticas de campo son necesarias para nuestra formación. Cuando uno observa un fenómeno puede hablar con propiedad. Quizá, más que cuando maneja una teoría. Si el estudiante desea contrastar la teoría con la práctica debe prestar mucha atención, considero que las prácticas de campo son un complemento valioso en la carrera; cuando uno va a la práctica siente una sensación diferente”.

Manuel interviene diciendo que:

“Que las prácticas de campo son mas interesantes que un texto o que un montón de fotocopias, siempre y cuando se hagan bien hechos. Para la universidad es muy costoso el hecho de financiar una práctica con varios profesores que con uno solamente, es muy complicado planear y ejecutar una práctica desde un frente científico”.

RECONOCIMIENTO DEL OTRO.

En esta categoría, los estudiantes participantes en los grupos, reconocen las intervenciones de sus compañeros cuando sostienen en su mayoría la importancia de las prácticas de campo para la formación de docentes en ciencias sociales.

INTERLOCUTOR VÁLIDO.

Para esta parte, los estudiantes participantes consideran que las afirmaciones u opiniones de sus compañeros son válidas porque los puntos de vistas que se observan, ratifican y complementan las ideas con argumentos tendientes a defender la posición en torno a las prácticas de campo.

INCLUSIÓN DEL OTRO.

Los estudiantes participantes en los grupos sostienen posiciones diversas y puntos de vistas, tendientes a compartir un fin común que es el interés sobre las prácticas de campo en el programa.

PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA.

La participación de los estudiantes en la discusión sobre la temática, les proporciona la intención de construir un interés común a favor de las prácticas de campo, puesto que sus afirmaciones u opiniones recogen ese clamor colectivo, como se ha visto antes en el discurso de los participantes.

TOMA DE DECISIONES.

Este proceso de discusión puede conducir a una toma de decisiones que en lo posible beneficie a un número de estudiantes de ciencias sociales, como es el caso de solicitar y defender las prácticas de campo en el programa.

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA.

En esta parte, no se logró la participación de todos, sin embargo, los estudiantes que lo hicieron construyeron colectivamente un discurso que clama para que las prácticas de campo no sean eliminadas de la carrera, pero se requiere que todos unan sus esfuerzos por esta causa importante y se logre toda una argumentación que permita mostrar las bondades e importancia de las prácticas.

Se puede decir como conclusiones de esta segunda pregunta que un primer grupo integrado por los estudiantes Pedro, Mario y Andrés y un segundo grupo compuesto por José, Manuel, Roberto y Miguel coinciden en afirmar que las prácticas de campo son importantes, interesantes y necesarias para la carrera puesto que les permite contrastar la teoría con la práctica. Los grupos consideran que las prácticas de campo deben permanecer en el plan de estudios porque complementan y refuerzan el conocimiento.

Aunque las prácticas de campo hayan sido cuestionadas por lo que representaban en un pasado, hoy los grupos que la problematizaron y analizaron defienden la idea de que son importantes para el programa de ciencias sociales y para la formación de docentes en la universidad.

3. ¿LA ENSEÑANZA ACTUAL DE CIENCIAS SOCIALES GENERA LA BÚSQUEDA DEL CONOCIMIENTO?

En esta pregunta se aborda un tema que tiene que ver con la búsqueda de conocimiento en ciencias sociales, se ha planteado casi siempre que los procesos de formación de docentes en el programa han estado condicionados a la repetición indiscutible de los contenidos históricos, geográficos, pedagógicos y filosóficos. Y pocos momentos dedicados al análisis, a la reflexión y la interpretación de la complejidad de los fenómenos naturales y sociales.

La discusión de esta pregunta toca muchos puntos importantes como el tema de que la carrera presenta algunas dificultades como de reconocimiento institucional, prestigio de la carrera, profesores que según los estudiantes, no reúnen las condiciones para docentes universitarios, entre otras, etc., es entonces, cuando

intervienen los estudiantes del primer grupo integrado por Pedro, Mario y Andrés para esta tercera pregunta:

Pedro sostiene:

“Me gustaría comentar que todo lo que los compañeros han dicho tiene validez. Por eso, vamos a dejar de lado ese cuentecito del modelo económico que de alguna u otra manera incide en nuestra carrera, quiero decir, que la carrera no está llenando las expectativas de los estudiantes, uno llega con unas expectativas y se encuentra con un cuento totalmente diferente, considero que es aquí donde está la apatía en cuanto al conocimiento y el aprendizaje”.

Mario manifiesta que:

Una de las causas de la apatía tiene que ver con los docentes. En este semestre hemos tenido profesores malos, uno se aburre con ellos, como también, hay profesores excelentes y uno sale contento de las clases. Como el caso de la profesora de geografía que llegó con un resumen a leerlo frente a nosotros y otra cosa es como está diseñado el pensum, metieron una cantidad de materias en busca de la interdisciplinariedad, 13 materias vemos en ese semestre y son materias básicas, filosofía, geografía, historia, etc., cada una tiene una hora diaria y otros tienen una hora a la semana, hay mucha materia y poco conocimiento”.

Andrés dice:

“Me voy a referir a la apatía, hay que buscar las causas de esa apatía en la carrera de ciencias sociales. Hay que comenzar con un filtro en la carrera, se deben identificar los estudiantes que verdaderamente quieran y filtrar también a los profesores. Hay algunos que dan la impresión que no están preparados para enseñarnos, manejan una sola metodología que causan daño, por que no explican bien la clase. Los docentes desconocen la didáctica y no aplican sobre ella la metodología”.

Este primer grupo de estudiantes conformado por Pedro, Mario y Andrés, haciendo referencia a la tercera pregunta del taller, consideran que la carrera de ciencias sociales se encuentra en un estado de discusión, puesto que hay una cantidad de fallas en los procesos de formación docente, debido a que la carrera no está llenando las expectativas en el ámbito universitario, la planta de profesores

presenta algunas dificultades que se recogen por el lado por la metodologías que utilizan que ocasionan el aburrimiento y la apatía en los estudiantes, pero reconocen que hay un grupo de profesores excelentes que utilizan unas metodologías adecuadas, que permiten generar procesos de conocimiento y escuela. Hay que agregar a estos planteamientos que hay algunos estudiantes que están estudiando ciencias sociales por estudiar en la universidad, pero no desean estudiar y mucho menos quieren ser docentes, por el lado de los profesores resulta que hay muchos profesores que orientan una asignatura que no pertenece a su perfil académico, pero, que les toca darla para completar la carga académica con componentes disciplinares que no hacen parte de su conocimiento pleno.

El segundo grupo de estudiantes que intervienen a continuación está integrado por Alfredo, María, Carmen y Ángel, expresando sus comentarios y argumentaciones cuando:

Alfredo afirma que:

"El problema es que en las Ciencias Sociales están metiendo una cantidad de materias que no tienen sentido y necesidad. El pensum cuando comenzó la carrera tenía asignaturas o materias. Por ejemplo filosofía 4 horas, geografía 4 horas, historia 4 horas, etc., que logra uno aprender en una hora viene un profesor da 15 minutos a media hora y se va".

María en su intervención dice:

"El problema radica en la importancia que le da la universidad a esta carrera. Los estudiantes que entran a estudiar ciencias sociales son porque no tienen Otra opción, las pruebas no les alcanzan para inscribirse en otra carrera, escogen la opción de ciencias sociales como la más fácil, llegamos con una pereza flojera y una apatía para estudiar, de no leer nada".

Carmen plantea que:

“En cuanto a lo que dice mi compañera. Considero que estoy de acuerdo con ella. Yo estoy aquí, por que no encontré otra opción, aunque uno a veces le da importancia a esa carrera, dicen que los profesores de ciencias sociales son los mas flojos de la universidad, creo que es el momento para comenzar a cambiar esa imagen que tenemos.

Ángel manifiesta que:

“Las demás carreras de la universidad nos miran con desconfianza. Las Ciencias sociales son un paseo, aquí hay mucha pereza, allí nadie pierde. Es lo más malo que hay en la universidad. A nuestros compañeros de la carrera le da vergüenza y pena cuando le preguntan que estudia. La matrícula y la liquidación de matrícula son las últimas. Eso es desorden.

Este segundo grupo de participantes conformado por Alfredo, Carmen, María y Ángel, en sus afirmaciones expresan algunas inconformidades con respecto a las directivas de la universidad de Córdoba, quienes no le dan la importancia que requiere el programa de ciencias sociales, sumado el hecho del desprestigio con que goza la carrera en el ámbito universitario y en la región, puesto que acá nadie pierde un semestre académico y los docentes dejan de asistir a muchas horas de clases. Se ha pensado que la mayoría de estudiantes que se encuentran en el programa no quieren estar en la carrera, por esta razón, no hay un sentido de pertenencia y compromiso con los procesos de formación en ciencias sociales. Todo este conjunto de afirmaciones se convierten en elementos importantes según los estudiantes, en los factores claves de la apatía que se vive y se siente a la hora de la búsqueda del conocimiento. Vale la pena preguntar ¿cómo saben los estudiantes que en ciencias sociales nadie pierde un semestre académico?, ¿tienen alguna evidencia sobre ello?, ¿por qué consideran que la Universidad de Córdoba no le da la importancia que requiere el programa?, estas preguntas no tienen una sustentación clara y argumentada en las afirmaciones que expresan los estudiantes, como tampoco la tienen estas otras preguntas ¿por qué consideran que la carrera de ciencias es un completo desorden?, ¿por qué dicen que a los estudiantes les da pena decir que estudian ciencias sociales?. Todas estas

preguntas no tienen una respuesta en los discursos utilizados por los estudiantes, en qué se basan o qué elementos de juicios tienen para afirmar ese conjunto de cosas.

El tercer grupo de estudiantes integrado por Nicolás, Camilo y Luis, al intervenir manifiestan de una manera particular lo siguiente:

Nicolás afirma que:

“En la práctica pedagógica no se está buscando un conocimiento pedagógico, si le damos una mala organización, esto no se va a dar. Esa es la apatía que se ve reflejada en nosotros en la práctica pedagógica en ciencias sociales.

Camilo sostiene que:

“La apatía comienza por la metodología que utilizan. Son muy cansones, fastidian mucho. Me gustan las ciencias sociales por que involucra sociología, geografía, filosofía e historia. El problema es que los profesores le falta metodología y didáctica para enseñar lo que saben. Que nos enseñe bien por que nosotros también vamos a enseñar a estudiantes. Los profesores deben redireccionar la enseñanza de sus asignaturas, por que la forma actual es inadecuada, que nos orienten bien a enseñar filosofía, historias, geografías, etc.

Luis en su intervención considera que:

“Estoy parcialmente de acuerdo con usted. Una de las grandes dificultades que tienen los profesores es poder enseñar lo que saben. Debemos enseñar para todo mundo y en un lenguaje sencillo y en una forma sencilla y crítica. El reto es que hay que leer mucho y no a todo el mundo le gusta leer. El problema de la lectura no es solo de los estudiantes, sino también de los profesores”.

Este tercer grupo de participantes conformado por Nicolás, Camilo y Luis, ratifican lo que el primer grupo había dicho, que una de las causas de la apatía de los estudiantes en la búsqueda del conocimiento en ciencias sociales, es la metodología que utilizan los profesores, sería interesante saber ¿qué tipo de

metodologías utilizan los profesores para enseñar las ciencias sociales?, porque no se dice en el discurso de este grupo que tipo de estrategias pedagógicas utilizan para enseñar. Es posible que los profesores conozcan mucho sobre los saberes que manejan, pero, que desconocen todo sobre la pedagogía y la didáctica, o que conozcan algo sobre ellas y poco sobre los saberes disciplinares. ¿Cuáles son las razones de peso para decir que los profesores no saben enseñar lo que saben?, ¿cómo saben que los profesores no enseñan de una manera sencilla y crítica?, ¿por qué consideran que los profesores no les están preparando adecuadamente para enseñar las ciencias sociales?, ¿qué metodologías son las más adecuadas para enseñar las ciencias sociales?, todas estas afirmaciones están expresadas por este tercer grupo de estudiantes, pero no están sustentadas por argumentos contundentes y con alguna profundidad para pensar que tienen la razón o que revelan alguna pretensión de verdad.

Los grupos aportan para la construcción de acuerdos, diciendo que la apatía que se observa en ciencias sociales, se debe por un lado, a la metodología que utilizan los profesores para enseñar y por el otro, que hay muchos estudiantes que cursan la carrera pero que no quieren estar en el programa y no quieren ser profesores de ciencias sociales en las instituciones educativas de primaria y secundaria.

CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS.

En esta categoría los estudiantes participantes en los grupos aportan para la construcción de acuerdos el sentido de que la carrera de ciencias sociales, no tiene prestigio como el resto de programas de la universidad, el plan de estudios está cargado por una serie de asignaturas innecesarias, los profesores no saben enseñar lo que saben porque desconocen el discurso pedagógico y didáctico, es como si la carrera de ciencias sociales fuera la cenicienta de toda la universidad. Este prestigio ganado en el pasado y presente, se debe a un verdadero compromiso y responsabilidad de profesores y estudiantes del programa, quienes

han tomado el compromiso académico como una manera de perder el tiempo, como un facilismo pleno, eludiendo la verdadera educación crítica, profesional y ética que se requiere en los actuales momentos.

PRÁCTICAS DIALÓGICAS.

De alguna manera, los estudiantes en esta parte intentan problematizar para dar a entender sobre el posicionamiento que tiene la carrera de ciencias sociales en el ámbito universitario, mediante puntos de vistas, afirmaciones u opiniones y argumentos.

USO DE LA RACIONALIDAD.

En este caso, los estudiantes son prudentes en el sentido de ser responsables cuando opinan y afirman cosas con alguna pretensión de validez con respecto al programa de ciencias sociales y que puede estar sujeta a críticas y a cuestionamientos. Por esto, es que someten a discusión el tema de la apatía en la búsqueda del conocimiento. Sin embargo, no hacen uso de la reflexión profunda y de un análisis detallado.

RIGOR CIENTÍFICO.

Los estudiantes participantes de los grupos le otorgan significado con sentido a la realidad que viven desde la praxis cotidiana de la formación de docentes en ciencias sociales, puesto que no se observa desde que teoría, método, tendencias y enfoques científicos elaboran sus puntos de vistas.

SENTIDO COMÚN.

Las intervenciones de los estudiantes en los grupos pueden ser catalogadas como un saber en sentido común y espontáneo. El sentido común de los participantes, pueden estar sujeto a profundas contradicciones debido a las afirmaciones que hacen en cuanto a la búsqueda del conocimiento y, al prestigio de la carrera en la universidad, porque no están debidamente sustentadas.

PENSAMIENTO CRÍTICO.

En esta categoría, los estudiantes participantes en los grupos hacen uso de su racionalidad y la inteligencia para llegar de forma efectiva a la posición más razonable y verdaderamente justificada sobre el tema de la apatía en la búsqueda del conocimiento en ciencias sociales. En este caso, la apatía se debe a las metodologías que utilizan los profesores y al dominio de la pedagogía y didáctica como lo muestra el discurso de los estudiantes cuando intervienen:

Pedro sostiene:

"Me gustaría comentar que todo lo que los compañeros han dicho tiene validez. Por eso, vamos a dejar de lado ese cuentecito del modelo económico que de alguna u otra manera incide en nuestra carrera, quiero decir, que la carrera no está llenando las expectativas de los estudiantes, uno llega con unas expectativas y se encuentra con un cuento totalmente diferente, considero que es aquí donde está la apatía en cuanto al conocimiento y el aprendizaje".

Camilo sostiene que:

"La apatía comienza por la metodología que utilizan. Son muy cansones, fastidian mucho. Me gustan las ciencias sociales por que involucra sociología, geografía, filosofía e historia. El problema es que los profesores le falta metodología y didáctica para enseñar lo que saben. Que nos enseñe bien por que nosotros también vamos a enseñar a estudiantes. Los profesores deben

redireccionar la enseñanza de sus asignaturas, por que la forma actual es inadecuada, que nos orienten bien a enseñar filosofía, historias, geografías, etc.

PROCESO DE COMUNICACIÓN.

Sin duda alguna, cuando los estudiantes interactúan con otros, se esta generando un proceso de comunicación o en una relación dialógica sobre una temática específica, como es la apatía en ciencias sociales en lo que respecta a la búsqueda del conocimiento. Los estudiantes cuando expresan sus necesidades, manifiestan sus aspiraciones, criterios y sus emociones. Es posible que lo que aportan los educandos, puede estar cargados de sentimientos y de emociones.

RETÓRICA.

Los estudiantes utilizan el lenguaje con una finalidad persuasiva, es decir, de convencer al resto de sus compañeros de las causas de la apatía en la búsqueda del conocimiento en ciencias sociales tiene unos factores bien marcados, en el desconocimiento del discurso pedagógico y didáctico de los profesores.

CONVENCER.

Los estudiantes con sus argumentaciones u opiniones, intentan convencer a un grupo de compañeros a partir de la tesis que defienden, en esta parte, sobre las metodologías que utilizan los docentes en el aula, puesta a consideración y a discusión por unos oradores para sus compañeros o auditorio en particular.

ARGUMENTACIÓN.

En esta categoría, los estudiantes problematizan sobre la apatía en la búsqueda del conocimiento por medio de las opiniones, afirmaciones y por los argumentos que presentan. Las argumentaciones de los participantes contienen cierta pretensión de validez, que se refleja en el análisis que hacen de la temática.

RAZONES, EMISIONES Y MANIFESTACIONES.

Son el conjunto de razones que ofrecen los estudiantes sobre la temática propuesta, son los argumentos a favor de una conclusión a las cuales llegan. Los argumentos utilizados por los participantes son intentos de apoyar con razones el hecho de la apatía en la búsqueda del conocimiento en ciencias sociales. Sin embargo, las razones u opiniones no están bien sustentadas desde una teoría en particular de las ciencias sociales.

INTERSUBJETIVIDAD.

En esta categoría los estudiantes entran en un diálogo compartido sobre una temática que gira en torno a la generación de conocimiento en ciencias sociales, para ello entran en un contacto intelectual entre si, para lograr construir acuerdos como se observa en algunos de sus discursos:

María en su intervención dice:

"El problema radica en la importancia que le da la universidad a esta carrera. Los estudiantes que entran a estudiar ciencias sociales son porque no tienen Otra opción, las pruebas no les alcanzan para inscribirse en otra carrera, escogen la opción de ciencias sociales como la más fácil, llegamos con una pereza flojera y una apatía para estudiar, de no leer nada".

Carmen plantea que:

“En cuanto a lo que dice mi compañera. Considero que estoy de acuerdo con ella. Yo estoy aquí, por que no encontré otra opción, aunque uno a veces le da importancia a esa carrera, dicen que los profesores de ciencias sociales son los mas flojos de la universidad, creo que es el momento para comenzar a cambiar esa imagen que tenemos.

Ángel manifiesta que:

“Las demás carreras de la universidad nos miran con desconfianza. Las Ciencias sociales son un paseo, aquí hay mucha pereza, allí nadie pierde. Es lo más malo que hay en la universidad. A nuestros compañeros de la carrera le da vergüenza y pena cuando le preguntan que estudia. La matrícula y la liquidación de matrícula son las últimas. Eso es desorden.

RECONOCIMIENTO DEL OTRO.

Hay reconocimiento del otro cuando los estudiantes participantes pueden expresar todos sus intereses, puedan expresar sus opiniones y afirmaciones sin restricciones. En el caso, de la apatía en ciencias sociales, los estudiantes expresaron sus intereses, sus inconformidades y sus puntos de vistas, aunque, les faltó sustentar bien las opiniones.

INTERLOCUTOR VÁLIDO.

Los puntos de vistas de los estudiantes fueron considerados por sus compañeros como válidos, puesto que muchos coincidieron en anotar que las causa de la apatía en ciencias sociales, la tiene la metodología de los profesores y el desconocimiento por parte de ellos, de la pedagogía y la didáctica para enseñar lo que saben.

INCLUSIÓN DEL OTRO.

Hace referencia al hecho de que todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de poder participar activamente en la discusión sobre la pregunta, a respetar su punto vista y tener en cuenta el respeto por el pensamiento diverso, por la diferencia, por la pluralidad y por un mundo de posibilidades. De esta manera, se debatió sobre la temática propuesta para lograr acuerdos tendientes a solucionar la problemática presentada.

PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA.

Los estudiantes en este sentido, tuvieron en cuenta los puntos de vistas de sus compañeros, el respeto por el otro, en una comunidad estudiantil que interpreta y analiza el desarrollo de su programa académico, de los problemas y dificultades que presenta a nivel de las distintas áreas del conocimiento.

TOMA DE DECISIONES.

Las dificultades que presenta la carrera de ciencias sociales fueron discutidas para poder tomar la decisión más acertada que permita darle el estatus y la importancia que requiere el programa de ciencias sociales, en este caso, hay que saber someter a concurso público los profesores y escoger los mejores, los mejores preparados, con espíritu de líderes, que sean investigadores, que tengan dominio de la pedagogía y didáctica y que tengan compromiso y sentido de pertenencia con la carrera como lo muestra el estudiante en su discurso:

Andrés dice:

“Me voy a referir a la apatía, hay que buscar las causas de esa apatía en la carrera de ciencias sociales. Hay que comenzar con un filtro en la carrera, se deben identificar los estudiantes que verdaderamente quieren y filtrar también a los profesores. Hay algunos que dan la impresión que no están preparados para enseñarnos, manejan una sola metodología que causan daño, por que no explican bien la clase. Los docentes desconocen la didáctica y no aplican sobre ella la metodología”.

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA.

Se hace la discusión con el propósito de lograr por vías convencionales los aportes para resolver la apatía en ciencias sociales. La participación de todos, posibilita los acuerdos, la convivencia y la cooperación entre personas que comparten problemáticas comunes. La cooperación entre los estudiantes permite la construcción y reconstrucción de los programas que requiere la Facultad de Educación y la Universidad de Córdoba.

Como conclusiones para esta tercera pregunta se puede anotar que un primer grupo integrado por los estudiantes Pedro, Mario y Andrés, manifiestan que la carrera de ciencias sociales no reúne las condiciones y no está llenando las expectativas en el ámbito universitario, puesto que existen muchas fallas e improvisaciones en el desarrollo de la carrera y no están conformes con la formación que reciben de parte de los profesores. Un segundo grupo conformado por los estudiantes Alfredo, María, Carmen y Ángel muestran algunas inconformidades con las directivas y universitarias y docentes, puesto que no le dan importancia que requiere el programa y con el sentido de pertinencia que se tiene con el programa. Un tercer grupo de estudiantes integrado por los estudiantes Nicolás, Camilo y Luís comparten la preocupación del primer grupo con respecto a que la apatía de los estudiantes de ciencias sociales se debe a la metodología que utilizan los docentes.

4. ¿EN LA ENSEÑANZA ACTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES SE IMPARTE UN CONOCIMIENTO ACTUALIZADO Y CONTEXTUALIZADO POR PARTE DE LOS DOCENTES?

Otra de las temáticas que se somete a problematización, es la referente a la formación de docentes en ciencias sociales, a partir de un conocimiento actualizado y contextualizado, siempre se ha cuestionado que los profesores manejan un saber rutinario y descontextualizado, porque carecen al igual que sus estudiantes de hábitos de lectura que les permita orientar procesos académicos de calidad, es por esto, que se abre la discusión cuando intervienen los estudiantes Mario, Juan y María, quienes expresan sus comentarios cuando intervienen de la siguiente manera:

Mario dice que:

. “Nunca tuve la fortuna de encontrar un profesor que relacione ahora las teorías con la actualidad o la realidad que estamos viviendo. En la universidad encontré a un profesor quien me enseñó a contextualizar la teoría con la práctica. La relación hombre-naturaleza. Hay un problema y es que los profesores de historia no relacionan la teoría con la realidad. Hay que reconocer que algunos la manejan otros no”.

Juan manifiesta:

Cuando egresamos decimos para que sirve estudiar esta carrera si no se va hacer la contextualización de las teorías con la práctica. El profesional de ciencias sociales debe estar en la capacidad de resolver los problemas de la sociedad nuestra carrera es demasiado teórica y el punto práctico se ha dejado a un lado ¿Entonces para qué sirven las ciencias sociales?”.

María sostiene que:

“Creo que me atrevo a decir que la mayoría de nuestros profesores manejan un saber teórico descontextualizado, quizá eso que se dice en los textos no encaja con la realidad y los profesores están cayendo en el mismo error”.

Este único grupo que interviene en la cuarta pregunta apunta a que los profesores no relacionan la teoría con la práctica, manejan mucha teoría social descontextualizada, es decir, están formando un profesional demasiado teórico que será incapaz de resolver los problemas del entorno, la teoría social que están enseñando no encaja con la realidad. Sin embargo, sería interesante que se aclarara la cuestión de los profesores de ciencias sociales, ¿cómo saben los estudiantes que los profesores manejan un saber descontextualizado?, ¿qué argumentos tienen los estudiantes para realizar la afirmación?, ¿conocen o han leído los textos que utilizan los profesores?, las afirmaciones que hacen los estudiantes no son sustentadas con argumentos contundentes que permitan suponer que dicen la verdad o que tenga pretensiones de verdad, no es posible imaginar que todos los docentes del programa tengan las mismas características, existen algunos que de alguna manera relacionan la teoría con la práctica y están actualizados sobre las últimas producciones del conocimiento en ciencias sociales.

Los aportes para la construcción de acuerdos se dan cuando consideran que los profesores no contextualizan la teoría con la práctica y manejan un saber descontextualizado, memorístico y repetitivo.

CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS.

Los participantes aportan en la reflexión sobre la cuarta pregunta del taller, el hecho de que los profesores manejan un saber descontextualizado porque la teoría no encaja con la práctica. Hay profesores que tratan de contextualizar la teoría con la práctica, pero, otros docentes no lo están haciendo o no les interesa hacer esa

relación importante entre teoría y realidad. La aplicabilidad de las teorías a la realidad, permite de alguna manera, resolver los problemas presentados en el entorno social.

PRÁCTICAS DIALÓGICAS.

En esta categoría, los estudiantes de ciencias sociales analizan el tema de la contextualización del saber, para ellos, intentan entrar en contacto discursivo y de análisis de la realidad de los procesos de formación en el programa a partir de los actos de habla o del diálogo, para sostener que los profesores manejan un saber descontextualizado y no relacionan la teoría con la realidad.

USO DE LA RACIONALIDAD.

Los estudiantes haciendo uso de la reflexión y del análisis aportan conclusiones, una de ellas, dice que los docentes manejan un saber descontextualizado y no relacionan la teoría con la práctica como lo muestra la estudiante en su discurso:

María sostiene que:

“Creo que me atrevo a decir que la mayoría de nuestros profesores manejan un saber teórico descontextualizado, quizá eso que se dice en los textos no encaja con la realidad y los profesores están cayendo en el mismo error”.

RIGOR CIENTÍFICO.

Es importante señalar acá, que los estudiantes realizan sus opiniones y afirmaciones sobre la temática desde sus experiencias académicas y no desde una

o unas teorías científicas, sus argumentos no están debidamente sustentados en razones que se les pueda considerar como verdaderas.

SENTIDO COMÚN.

Las intervenciones de los estudiantes de ciencias sociales, están marcadas por el sentido de la experiencia académica y por su vida académica en el programa, sus discursos giran alrededor de lo observado y vivido por ellos en el proceso de formación y poco desde las teorías de las ciencias sociales y de las teorías del aprendizaje.

PENSAMIENTO CRÍTICO.

En esta parte, hay una intencionalidad de hacer una crítica importante a los profesores de ciencias sociales, porque la enseñanza de sus saberes, esta lejos de lo que ocurre en la realidad. Sin embargo, las afirmaciones que hacen no tienen un fundamento en argumentos contundentes que puedan demostrarlo, no sustentan sus opiniones con razones con alguna pretensión de verdad. El pensamiento crítico hace referencia al hecho de recibir un mensaje, procesarlo y de inmediato emitir un juicio que puede ser a favor o en contra de lo que se analiza.

PROCESO DE COMUNICACIÓN.

La comunicación encierra a un individuos o varios individuos interactuando sobre un tema determinado, para el caso de los estudiantes de ciencias sociales hay una temática que tiene que ver con la contextualización del conocimiento, sus intenciones son las de interpretar, analizar y comunicar los resultados de la discusión planteada. Discusión que toca las metodologías de los profesores, las formas de enseñar y los recursos que utiliza para formar a futuros docentes.

RETÓRICA.

La nueva retórica esta planteando que la construcción de acuerdos se da a partir de presentar razones pertinentes y convincentes a nivel del contacto intelectual que se tenga con otros individuos, se observa que los argumentos de los estudiantes de ciencias sociales en sus intervenciones son cortas y poco sustentadas, más bien, son como el producto de sus emociones y de opiniones apresuradas.

CONVENCER.

Las opiniones de los estudiantes intentan convencer pero no convencen, debido a que no están bien sustentadas desde las teorías científicas o desde la experiencia misma, sus argumentos no están debidamente justificados para pensar que tienen la razón o manejan algunos criterios de verdad. Para que algo sea verdadero debe tener unas bases sólidas que lo sustentan o de lo contrario se convierte en una falsedad.

ARGUMENTACIÓN.

Los argumentos utilizados por estudiantes de ciencias sociales son poco rigurosos porque sus opiniones y afirmaciones no están sustentadas fuertemente bajo premisas sólidas que se puedan decir que tienen toda la verdad, es posible que acerca de lo que afirman puede haber cierto grado de verdad, sin embargo, es discutible el resto.

RAZONES, EMISIONES Y MANIFESTACIONES.

Las opiniones de los estudiantes de ciencias sociales intentan sostener la idea de los profesores manejan un saber teórico descontextualizado, sin embargo, sus afirmaciones y argumentos no están debidamente justificados o sustentados bajos algunas condiciones de rigurosidad que permita suponer que se aproximen alguna verdad como lo muestran algunos de sus discursos:

Juan manifiesta:

Cuando egresamos decimos para que sirve estudiar esta carrera si no se va hacer la contextualización de las teorías con la práctica. El profesional de ciencias sociales debe estar en la capacidad de resolver los problemas de la sociedad nuestra carrera es demasiado teórica y el punto práctico se ha dejado a un lado ¿Entonces para qué sirven las ciencias sociales?”.

INTERSUBJETIVIDAD.

En este punto, los estudiantes entran en un contacto intelectual y discursivo, que les permite debatir sobre la contextualización y descontextualización del saber, para ello, exponen sus puntos de vistas a sus compañeros de aula como se observa en las intervenciones de los estudiantes Mario, Juan y María. Sin embargo, son pocos los estudiantes que sobre este tema intervienen y aportan a la discusión que permita lograr construir acuerdos, porque los que participan no sustentan bien sus afirmaciones y razones sobre lo que piensan.

RECONOCIMIENTO DEL OTRO.

Es importante decir que los estudiantes que aportan en esta pregunta sobre esta categoría, de alguna manera, cuando coinciden en afirmar que los profesores del semestre manejan un saber descontextualizado, están reconociendo el discurso del

otro como válido porque se apoyan en el discurso del compañero. Pero, se sigue preguntado: ¿bajo que premisas sustentan esas afirmaciones?, ¿en qué se basan para hacer esas afirmaciones?.

INTERLOCUTOR VÁLIDO.

Todos los estudiantes al intervenir presentan un discurso que se puede catalogar como válido, el problema radica en que al hacer sus afirmaciones u opiniones, no utilizan argumentos convincentes y bien sustentados, que adhiera más participaciones de sus compañeros.

INCLUSIÓN DEL OTRO.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de poder debatir sobre el discurso que manejan los profesores y sin embargo, no lo hicieron, fueron pocos los participantes que se atrevieron a problematizar sobre este tema. Se pudo haber realizado un análisis de la realidad académica de los docentes y se dejó a un lado la capacitación y actualización docente que de alguna u otra manera influye en la calidad de los procesos educativos en el programa. Las razones que se expusieron dejan mucho que plantear puesto que no están bien fundamentadas.

PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA.

Se reitera nuevamente, que la participación sobre esta pregunta fue mínima, para poder determinar la veracidad de las afirmaciones y opiniones expresadas por los estudiantes de ciencias sociales, sólo un grupo de participantes, dijo lo que pensaba sobre el tema, muchos se abstuvieron de expresar algo, quizá por temor a los docentes.

TOMA DE DECISIONES.

Como la participación fue mínima queda entre dicho el poder tomar alguna determinación al respecto, puesto que el grupo participante no es la representatividad del colectivo o el grupo mayoritario no está de acuerdo con la posición de los chicos que expusieron sus ideas, por lo tanto, la toma de una decisión no está muy clara por los argumentos afirmados y que no están bien justificados por la totalidad del grupo.

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA.

No se puede hablar de una construcción colectiva puesto que prácticamente participa un solo grupo de estudiantes, no pudo haber discusión plena con tres participantes, por lo tanto, no pudo haber un trabajo en colectivo que permitiera reconocer la construcción de acuerdos o que hubo una producción colectiva de los estudiantes y profesores de ciencias sociales.

Las conclusiones que se obtienen de la problematización de la cuarta pregunta giran en torno a que los profesores manejan un saber descontextualizado, puesto la teoría que enseñan no encaja con la práctica, algunos docentes intentan contextualizar el saber pero la mayoría no lo hace y no establecen una relación importante entre teoría y realidad.

5. ¿EN LA ENSEÑANZA ACTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES SE ABORDA LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LOS SABERES?

Otra de las preguntas que se someten a discusión, es el tema de la interdisciplinariedad en la enseñanza de las ciencias sociales, en esta ocasión

intervienen cuatro estudiantes participantes que aportan elementos como los que argumentan a continuación:

Pedro manifiesta que:

“La interdisciplinariedad es buena porque en un problema geográfico, va ha tener incidencia de lo histórico, lo filosófico, lo sociológico, lo antropológico, etc. La pregunta que se hace: ¿Por qué unos estudiantes rinden más que otros?”.

Carlos afirma que:

. “El problema de la interdisciplinariedad hay que mirarlo desde distintos ámbitos. Hay docentes que nunca van a cambiar, pese a que se les sugiere en el pensum que orienten su asignatura hacia otra manera más práctica, el sigue con su terquedad, encerrado en su egocentrismo, pensando quizá, que lo que está haciendo, lo hace bien. Cada uno tiene su estilo y manera de orientar su economía, filosofía, antropología, historia”.

Andrés dice que:

“Una de las preguntas difíciles por responder es acerca de ¿Cómo resolver el tema de la interdisciplinariedad entre los docentes no se ha logrado un consenso y es algo que se tiene que dar para el beneficio de nosotros. Nosotros percibimos a cada momento y delante de nosotros enfrentamientos entre docentes y administrativos. El programa académico se ve muy lindo pero, no se cumple en la práctica”.

Juan sostiene que:

“Cada uno de los docentes que tiene a cargo su asignatura la está dictando a su modo y a su manera. No estamos trabajando por preguntas como dice el pensum de la carrera. Los profesores no tienen en cuenta los lineamientos generales generados del currículo de ciencias sociales”.

Los dos primeros estudiantes consideran que la interdisciplinariedad es importante porque es una forma distinta de enseñar las ciencias sociales, es ver un fenómeno

desde distintas perspectivas, es enseñar desde distintos puntos de vistas, no desde un estilo en particular. Sin embargo, sería bueno preguntar: ¿Qué ventajas tiene el enseñar interdisciplinariamente?, ¿en qué supuestos teóricos se basan para afirmar eso?, ¿por qué sostienen que los docentes son tercos y egocéntricos y no quieren cambiar?, son preguntas que no tienen una explicación detallada en el discurso de los estudiantes, sus argumentos no son los suficientemente claros y sustentados para presumir que dicen la verdad.

Los estudiantes que siguen en la discusión apuntan a que definitivamente los profesores no han interpretado como trabajar o enseñar interdisciplinariamente, están trabajando a su manera y estilo, no tienen en cuenta los lineamientos generales del currículo de ciencias sociales, que les sugiere como trabajar por medio de preguntas problémicas. Es que trabajar interdisciplinariamente no es fácil, porque reunir a dos más profesores en un mismo salón y en una misma clase, es muy complejo, más aun, si los docentes nunca han orientado un proceso de trabajo en equipo con unos fines comunes como la formación del futuro docente. Es posible que los docentes que no puedan enseñar una asignatura por medio de preguntas, posiblemente, se deba a que los profesores convirtieron su quehacer en una rutina y en repetir continuamente los contenidos que están en los textos y documentos con que enseñan.

CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS.

En esta categoría, participan pocos estudiantes que dan sus aportes, ellos, dicen que la interdisciplinariedad ofrece una alternativa importante para la enseñanza de las asignaturas en el programa. Esta alternativa se sustenta en una forma más práctica de enseñar, sin embargo, los docentes no enseñan a partir de los lineamientos curriculares sino a partir de su rutina, de su manera de ver las cosas. A pesar de las afirmaciones que hacen los participantes, no las sustentan con

argumentos de peso que puedan ser tenidos en cuenta como verdaderos o tengan esas pretensiones de verdad, en busca de una construcción de acuerdos en la carrera.

PRÁCTICAS DIALÓGICAS.

Los estudiantes participantes entran en proceso de diálogo para dar conocer la importancia de la enseñanza a partir de preguntas problémicas, a partir de núcleos, bloques y ejes temáticos que orientan y reorientan el contenido de las asignaturas en el programa. Empero, son pocos los estudiantes que entran este proceso dialógico y con una fundamentación rigurosa que permita aclarar como se debe enseñar con un grupo de profesores sobre un problema común.

USO DE LA RACIONALIDAD.

Para esta parte, los participantes aportan algunos elementos como decir que la enseñanza interdisciplinaria es importante porque se aleja de la rutina, es un nuevo punto de vista, es una nueva forma de mirar la educación, es comprometer más a los docentes y estudiantes en la producción y generación de más conocimientos, A pesar de los cambios que se perfilan, los profesores son reacios a dar un paso importante en este nuevo plan de asignaturas, con menos tiempo, con más materias y más profesores que deben orientar el trabajo dentro y fuera del salón de clases.

RIGOR CIENTÍFICO.

Las opiniones y afirmaciones de los pocos chicos que participan, intentan comunicar que la interdisciplinariedad no esta dando en el programa de ciencias sociales, por lo tanto, lo que los profesores están haciendo es que están haciendo lo mismo, a pesar de lo que orienta el plan de estudios de la carrera. Sus

argumentos no tienen una rigurosidad visible, porque no se basan en algunas teorías, modelos o métodos científicos con pretensiones de validez.

SENTIDO COMÚN.

Los aportes de los estudiantes en esta categoría giran en torno sostener que la interdisciplinariedad es buena e importante para la carrera, pero el caso, es que no dicen: ¿por qué es importante para el programa?, ¿en que beneficia al programa?, por qué los profesores hacen caso omiso a la enseñanza por preguntas?, ¿en qué se basa para decir todo esto?, se observa que lo que afirman es producto quizá de la experiencia y del sentido común de los que participan, de lo espontáneo y de la cotidianidad de los chicos en la universidad.

PENSAMIENTO CRÍTICO.

Los aportes acá son mínimos, puesto que participan pocos estudiantes que afirman y opinan sobre la enseñanza por núcleos y por preguntas problemáticas como una alternativa, pero, que no se cumple por parte de los profesores, las reflexiones y los análisis que presentan son más de sentido común que crítico, debido a su poca rigurosidad y poca sustentación adecuada de los argumentos que dan a conocer como lo muestra el siguiente discurso.

Andrés dice que:

“Una de las preguntas difíciles por responder es acerca de ¿Cómo resolver el tema de la interdisciplinariedad entre los docentes no se ha logrado un consenso y es algo que se tiene que dar para el beneficio de nosotros. Nosotros percibimos a cada momento y delante de nosotros enfrentamientos entre docentes y administrativos. El programa académico se ve muy lindo pero, no se cumple en la práctica”.

PROCESO DE COMUNICACIÓN.

Los estudiantes en esta categoría, comunican la importancia de la enseñanza interdisciplinaria y por preguntas problémicas, pero no exponen las razones de peso que tiene esta manera de enseñar, no hay una fundamentación coherente y profunda que justifique lo planteado por parte de los estudiantes participantes.

RETÓRICA.

Los estudiantes en su discurso expresan algunas afirmaciones y opiniones sobre la interdisciplinariedad en ciencias sociales, sus argumentos no aclaran coherentemente como se debe abordar la interdisciplinariedad en la carrera, como tampoco, no aportan algunos elementos que permitan trabajar el proceso formativo desde la perspectiva de las preguntas problémicas y desde las exigencias del nuevo plan de asignaturas.

CONVENCER.

El discurso visto desde la retórica, permite convencer a un auditorio con la tesis que se plantea o se defiende. Sin embargo, los planteamientos de los estudiantes de ciencias sociales, están basados desde su manera espontánea de ver las cosas, desde el sentido común y desde la experiencia, sin tener una fundamentación rigurosa y teórica, que permita persuadir o convencer a un auditorio en particular, en este caso, a sus compañeros y profesores de ciencias sociales.

ARGUMENTACIÓN.

La argumentación contiene razones con pretensiones de verdad y la fuerza de una argumentación se mide en un contexto determinado por la pertinencia de la razones. A pesar de que la teoría habermasiana sugiere lo anterior, en las argumentaciones de los estudiantes referentes a la interdisciplinariedad en ciencias sociales, los participantes en sus afirmaciones tratan de presentar una verdad a sus compañeros y profesores acerca de cómo poder orientar el trabajo en equipo y por preguntas, sin embargo, las razones presentadas son débiles.

RAZONES, EMISIONES Y MANIFESTACIONES.

Los argumentos no son simplemente las afirmaciones de ciertas opiniones, los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones como lo dice la teoría de la argumentación de Habermas. Empero, los argumentos de los estudiantes aportan afirmaciones que apoyan ciertas opiniones, que no están debidamente justificadas desde una determinada teoría, enfoque o método científico.

INTERSUBJETIVIDAD.

La intencionalidad de la intersubjetividad, es la de construir acuerdos desde los determinados problemas compartidos de las personas en las interacciones y relaciones que establecen. En las interacciones dialógicas de los estudiantes de ciencias sociales sobre la interdisciplinariedad en la carrera, se ofrecen algunas afirmaciones y opiniones que sostienen que la interdisciplinariedad no se está dando en el programa, sin embargo, sus argumentos carecen de una fundamentación rigurosa que conduzca a la construcción de acuerdos como o sostiene el estudiante en su discurso:

Juan sostiene que:

“Cada uno de los docentes que tiene a cargo su asignatura la está dictando a su modo y a su manera. No estamos trabajando por preguntas como dice el pensum de la carrera. Los profesores no tienen en cuenta los lineamientos generales generados del currículo de ciencias sociales”.

RECONOCIMIENTO DEL OTRO.

Es deber de todos poder participar activamente en la construcción y reconstrucción de un nuevo programa académico y reconocer el punto de vista de aquellos compañeros que nunca han podido participar en la conformación de una nueva carrera de ciencias sociales sensible a las necesidades e intereses de la comunidad académica. Sin embargo, los aportes de los estudiantes a la construcción de una nueva perspectiva académica en ciencias sociales son pocos, solamente se limitan a decir que la interdisciplinariedad no se está llevando a cabo en el proceso de formación, sin hacer una amplia y profunda argumentación válida al respecto el discurso del estudiante:

Carlos afirma que:

“El problema de la interdisciplinariedad hay que mirarlo desde distintos ámbitos. Hay docentes que nunca van a cambiar, pese a que se les sugiere en el pensum que orienten su asignatura hacia otra manera más práctica, el sigue con su terquedad, encerrado en su egocentrismo, pensando quizá, que lo que está haciendo, lo hace bien. Cada uno tiene su estilo y manera de orientar su economía, filosofía, antropología, historia”.

INTERLOCUTOR VÁLIDO.

Los estudiantes participantes haciendo uso de la racionalidad y de las prácticas dialógicas, presentan puntos de vista acerca de la interdisciplinariedad en las ciencias sociales, para ello, ofrecen unas afirmaciones y opiniones con ciertas

pretensiones de verdad, sus puntos de vistas son considerados como válidos por sus compañeros puesto que no hay ninguna objeción acerca de los argumentos expresados en la discusión.

INCLUSIÓN DEL OTRO.

En esta categoría se debe dar respuesta a la escuela de la diversidad, de la pluralidad y multiculturalidad. Sin embargo, las participaciones discursivas de los estudiantes son pocas, los aportes y argumentos son pocos, para la construcción de acuerdos en ciencias sociales, es posible que la poca participación se deba a que existiera un desconocimiento por parte del grupo acerca de la interdisciplinariedad.

PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA.

En este sentido, los estudiantes participantes tuvieron la oportunidad de participar en la discusión sobre su carrera de ciencias sociales para darle claridad a ciertos procesos educativos que vienen siendo cuestionados por muchos en la universidad. Sin embargo, la participación para la construcción de acuerdos fue muy escasa, pocos fueron los estudiantes que participaron y dieron sus aportes sobre la temática escogida, para presentar una propuesta profunda y rigurosa ante las directivas académicas del programa.

TOMA DE DECISIONES.

Para esta parte, después de un amplio razonamiento, reflexión y análisis se debe elegir una decisión entre las disponibles y pertinente para resolver un problema. Sin embargo, se puede afirmar que en la discusión no hubo un amplio razonamiento,

reflexión y análisis sobre el problema de la interdisciplinariedad en ciencias sociales, puesto que el nivel de participación fue muy restringido para poder tomar una decisión entre las que se presentaron, con poca participación es imposible tomar una decisión que beneficie a toda una carrera universitaria porque los argumentos presentados no fueron suficientes y pertinentes para construir acuerdos.

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA.

La diversidad, el pluralismo y la multiculturalidad, posibilitan la construcción de acuerdos. La convivencia y la cooperación entre individuos, permiten la construcción y reconstrucción del programa de ciencias sociales, hace referencia primordialmente a encontrar cooperativamente aquellos mínimos y máximos sin los cuales no es posible una convivencia humana. Empero, en la discusión planteada sobre la interdisciplinariedad en el programa, los estudiantes se abstuvieron de participar, presentar sus afirmaciones y opiniones para encontrar colectivamente la salida a la enseñanza interdisciplinaria y poder encontrar los puntos de acuerdos y superar la dificultad presentada en la formación de docentes.

Las conclusiones que se pueden obtener de esta quinta pregunta son las siguientes: la interdisciplinariedad es una alternativa importante para la enseñanza de las ciencias sociales, puesto que es una forma práctica y profunda de enseñar las asignaturas del programa. Los docentes no están enseñando de acuerdo a los lineamientos curriculares, sino de acuerdo a su rutina y de su manera de ver las cosas.

CONCLUSIONES

.A manera de conclusiones de la primera pregunta se puede decir que existen dos posiciones sobre la problematización de las prácticas pedagógicas. Una sustentada por los estudiantes Pedro, Mario, Andrés y Juan que manifiestan que las prácticas pedagógicas están dispersas y confusas y la otra posición la sostienen los estudiantes Carlos, Pablo y el docente Enrique que dicen que las prácticas pedagógicas no están dispersas y confusas porque están en el plan de estudio y bien distribuidas con el ánimo de contribuir a la formación de docentes. Sin embargo, no hay una argumentación rigurosa que permita suponer que sus afirmaciones u opiniones son pertinentes, en todo caso sus razones no están bien sustentadas.

Para la segunda pregunta un primer grupo integrado por los estudiantes Pedro, Mario y Andrés y un segundo grupo compuesto por José, Manuel, Roberto y Miguel coinciden en afirmar que las prácticas de campo son importantes, interesantes y necesarias para la carrera puesto que les permite contrastar la teoría con la práctica. Los grupos consideran que las prácticas de campo deben permanecer en el plan de estudios porque complementan y refuerzan el conocimiento. Sin embargo, al igual que la primera pregunta los estudiantes no ofrecen una sustentación sólida y rigurosa a partir de una fundamentación teórico-conceptual de las prácticas de campo y la importancia que tiene para la formación de docentes en ciencias sociales.

Para la tercera pregunta se puede anotar que un primer grupo integrado por los estudiantes Pedro, Mario y Andrés, manifiestan que la carrera de ciencias sociales

no reúne las condiciones y no está llenando las expectativas en el ámbito universitario, puesto que existen muchas fallas e improvisaciones en el desarrollo de la carrera y no están conformes con la formación que reciben de parte de los profesores. Un segundo grupo conformado por los estudiantes Alfredo, María, Carmen y Ángel muestran algunas inconformidades con las directivas y universitarias y docentes, puesto que no le dan importancia que requiere el programa y con el sentido de pertinencia que se tiene con el programa. Un tercer grupo de estudiantes integrado por los estudiantes Nicolás, Camilo y Luís comparten la preocupación del primer grupo con respecto a que la apatía de los estudiantes de ciencias sociales se debe a la metodología que utilizan los docentes.

Las conclusiones que se obtienen de la problematización realizada por los estudiantes Mario, Juan y María sobre la cuarta pregunta giran en torno a que los profesores manejan un saber descontextualizado, puesto la teoría que enseñan no encaja con la práctica, algunos docentes intentan contextualizar el saber pero la mayoría no lo hace y no establecen una relación importante entre teoría y realidad.

Sobre la quinta pregunta donde intervinieron los estudiantes Pedro, Carlos, Andrés y Juan son las siguientes: la interdisciplinariedad es una alternativa importante para la enseñanza de las ciencias sociales, puesto que es una forma práctica y profunda de enseñar las asignaturas del programa. Los docentes no están enseñando de acuerdo a los lineamientos curriculares, sino de acuerdo a su rutina y de su manera de ver las cosas.

Se puede decir en términos generales que los estudiantes participantes en la problematización de las temáticas propuestas, utilizaron las prácticas dialógicas para construir acuerdos a partir de las afirmaciones, opiniones y argumentos

cortos, que sustentaron con razones cortas y breves, provenientes casi siempre de la experiencia cotidiana y espontánea y no como el producto de una reflexión y análisis crítico de las dificultades presentadas.

Las razones y las afirmaciones expresadas por los estudiantes para la construcción de acuerdos, están sustentadas desde la experiencia propia y desde lo vivencial en la carrera y carecen de una fundamentación teórica – conceptual y de rigurosidad científica que les permitiera tener pretensiones de verdad en lo que manifestaron.

Las pretensiones de verdad, se logran cuando se tienen cuenta que existe una argumentación sólida, el discurso es coherente y lógico y riguroso en la medida que sus argumentos y contraargumentos son válidos. Sin embargo, las características de las afirmaciones e intervenciones de los estudiantes y profesores, esta desprovista de una amplia argumentación, de razones con bases sólidas, de afirmaciones u opiniones que estén bien sustentadas.

Finalmente, se podría decir que lograr acuerdos en ciencias sociales es muy complejo, puesto que priman intereses de los profesores, de los estudiantes y directivos del programa, quienes desde sus perspectivas intentan concretar su propio programa, sin tener en cuenta a la colectividad para la construcción definitiva del futuro de la carrera en la Universidad de Córdoba- Colombia.

7. RECOMENDACIONES

- ❖ Diseñar las clases en función de la construcción de acuerdos en el aula a partir de las prácticas dialógicas.
- ❖ Sensibilizar al colectivo docente y estudiantil para que hagan uso de la racionalidad, de los procesos de comunicación e interacción con el propósito de lograr consenso y acuerdo para mejorar los procesos de aprendizaje en Ciencias Sociales.
- ❖ Hacer uso del paradigma de la intersubjetividad con el propósito de lograr el reconocimiento del otro, la inclusión del otro para lograr la participación de todos y tomar decisiones en beneficio del programa de ciencias sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Córdoba.
- ❖ Tener presente que para entrar a polemizar sobre algo o sobre alguna temática, se debe tener fundamentos teórico-conceptuales acerca de lo que se problematiza o sobre lo que se discute, evitar en lo posible las improvisaciones y el sentido común.
- ❖ Tener en cuenta que la rigurosidad de los discursos se logra de alguna manera con la lógica y coherencia en el lenguaje, con los argumentos y

contraargumentos que contengan suficientes razones que sustenten un punto de vista.

- ❖ Ser prudentes en las afirmaciones o comentarios que se hagan referentes a la temática o sobre lo que se problematiza y evitar las emociones en las intervenciones.
- ❖ Debe haber más participación de estudiantes y profesores en las discusiones sobre temáticas y problemas que se comparten en el aula de ciencias sociales.
- ❖ Debe haber discusiones permanentes sobre la temática propuesta porque eso permitirá que se vayan solucionando gradualmente las dificultades presentadas en la enseñanza de las ciencias sociales en la Universidad de Córdoba-Colombia.
- ❖ Reconocimiento del punto de vista cada uno de los participantes de la discusión siempre y cuando sus argumentos y contraargumentos estén bien sustentados.

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ ADORNO Theodor. (1998). *Educación para la Emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- ❖ ALVIRA DOMINGUEZ, R. y FERRER SERRATE, J. (1994). *Sentido Común*. Madrid: Editorial Taurus.
- ❖ ANTOLÍNEZ CAMARGO, Rafael. *Ética y Educación*. Editorial Magisterio. Santafé de Bogotá D.C., 1994.
- ❖ ARAYA, Domingo.(2003). *Didáctica de la Filosofía*. Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.
- ❖ ARISTOTELES. (1962). *Obras Completas*. Buenos Aires: Editorial Porrúa.
- ❖ ATENCIA PAEZ, José María. (1996). *La Teoría Crítica y el Pensamiento de Jürgen Habermas*. Málaga: Editorial Librería Ágora.
- ❖ BACHELARD, Gastón. (1979). *La Formación del Espíritu Científico*. Bogotá D.C: Siglo Veintiuno Editores

- ❖ BEDOYA, M. José Iván. (1998). *Pedagogía ¿Enseñar a Pensar?* Bogotá: ECOE Ediciones.

- ❖ BUNGE, Mario. (1989). *La Ciencia, su método su filosofía*. Buenos Aires: Editorial Porrúa. .

- ❖ CORTINA, Adela. (1989). *Democracia Participativa y Sociedad Civil. Una ética empresarial*. Santafé de Bogotá: Siglo del hombre editores.

- ❖ CHALMERS, Alan F. (1982). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

- ❖ CHINEA SALAZAR, José Agustín. (2001). *Pedagogía para el Desarrollo del Pensamiento*. Montería: Editorial Grafisinú.

- ❖ FERRATER MORA, José. (1972). *Las Palabras y los Hombres*. Barcelona: Editorial Península.

- ❖ FERM, Vergilius. (1962). *Consensus Pentium*. Runes: P. 64.

- ❖ FLOREZ OCHOA, Rafael y TOBÓN RESTREPO, Alonso. (2001). *Investigación Educativa y Pedagógica*. Bogotá D.C: Editorial McGraw Hill.

- ❖ _____. (1997). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá. D.C:

Editorial McGraw Hill.

- ❖ FOUCAULT, Michel. (1972). *La Arqueología del Saber*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- ❖ GADAMER, Hans-Georg. (1988). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- ❖ GARCÍA GARCÍA, José Joaquín. (2003). *Didáctica de las Ciencias*. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.
- ❖ GOMEZ BUENDÍA, Hernando. (1998). *Educación: La Agenda del Siglo XXI hacia un Desarrollo Humano*. Bogotá D. C: TM Editores.
- ❖ HABERMAS, Jürgen. (1990). *La Teoría de Acción Comunicativa*. Tomo I y II. Madrid: Editorial Taurus.
- ❖ _____. (1999). *La Inclusión del Otro*. Editorial Paidós. Barcelona, 1999.
- ❖ _____. Erläuterungen Zur Diskursethik, (1991). *Aclaraciones a la Ética del Discurso*, <http://www.ucm.es/info/eurogeo/habermas.htm>,2000.z

- ❖ _____. (1982). *Teoría y Praxis*. Madrid: Editorial Tecnos.

- ❖ _____ (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Editorial Taurus.

- ❖ _____ (1973). *Conocimiento e Interés, en Ideas y Valores*. Nros 42-45. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Págs. 61-76.

- ❖ _____ (1989). *El Discurso Filosófico de la Modernidad*. Madrid: Editorial Taurus.

- ❖ _____ (1990). *El Pensamiento Postmetafísico*. Madrid: Editorial Taurus.

- ❖ _____ (1976). *What is Universal Pragmatic?*. Frankfurt: am main: Suhrkamp Verlag.

- ❖ _____ (1979). *Communication and the Evolution of Society*. Boston M.A: Beacon Press.

- ❖ _____ (2003). *Truth and Justification*. Cambridge M.A: Mit Press, Cambridge.

- ❖ _____ (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge M. A.: Mit Press.

- ❖ HOYOS VASQUEZ, Guillermo. (1998). *Ética y Educación para la Paz*, en: *Ética Ciudadana y Derechos Humanos de los Niños* (pp.65-75). Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio-CINDE.

- ❖ HOYOS VASQUEZ, Guillermo y VARGAS GUILLEN, Germán. (1997). *La Teoría de la Acción Comunicativa como Nuevo Paradigma de Investigación en Ciencias Sociales: Las Ciencias de la Discusión*, Santafé de Bogotá: ASCUN-ICFES.

- ❖ _____ (1993). *Ética Comunicativa y Educación para la Democracia* Santafé de Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia..

- ❖ IAFRANCESCO V. Giovanni M. (1998). *La Investigación Pedagógica: Una Alternativa para el Cambio Educacional*. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial Libros & Libros.

- ❖ KANT, Emmanuel. (1989) *Crítica de la Razón Pura*. Madrid: Editorial Alfaguara,

- ❖ _____ (1972). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres. Crítica de la Razón Práctica. La Paz Perpetua*. México: Editorial Porrúa.

- ❖ KEMMIS, S. (1988). *El Currículum más allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Editorial Morata.

- ❖ KUHN, Thomas. (1992). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

- ❖ LIPMAN, Mathew. (1992). *La Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- ❖ LOPEZ ARANGUREN, María Azucena y ROA QUIÑONEZ, Marta Yanet. (1999). *Pedagogía y Racionalidad Comunicativa*. Santafé de Bogotá D.C.: ICFES-Fundación Francisca Ratke.

- ❖ LUHMANN, Niklas. (1997) *Observaciones de la Modernidad. Racionalidad y contingencia en la Sociedad Moderna*. Barcelona: Editorial Paidós.

- ❖ MAGENDZO, Abraham. (1994). *Currículo, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Santa Fé de Bogotá, D.C.: Editorial PIIE

- ❖ MANTILLA, William. (1997). *El Científico y la Ciencia* Santafé de Bogotá, D.C.: UNAD.

- ❖ MCCARTHY, Thomas. (1998). *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Editorial Tecnos.

- ❖ MOCKUS, Antanas. (1997). *Las Fronteras de la Escuela*. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.

- ❖ MONSALVE, Alfonso. (1992). *Teoría de la Argumentación*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- ❖ MORENO, Heladio. (200) *Pedagogía y Otros Conceptos Afines*. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial Antropos.

- ❖ MORIN, Edgar.(1999). *Los Siete Sabéres Necesarios para la Educación del Futuro*. Editorial Magisterio. 1999.

- ❖ PERAFAN ECHEVERRY, Gerardo Andrés. *Pensamiento Docente y Práctica Pedagógica*. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.

- ❖ PERELMAN, CH. y OLBRECHTS- TYTECA, L. (1989) *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Editorial Gredos.

- ❖ POPPER, Karl R. (1990). *La Lógica de la Investigación Científica*. Madrid: Editorial Tecnos.

- ❖ POPPER, Karl R.; ADORNO, Theodor; DAHRENDORF, Ralf y HABERMAS, Jürgen. (1978) *La Lógica de las Ciencias Sociales*. México D.F.: Editorial Grijalbo.

- ❖ PORLAN, Rafael. (1997). *Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias*. Sevilla: Diada Editorial.

- ❖ PRIESTLEY, Mauren. (1996). *Técnicas y Estrategias del Pensamiento Crítico*. México D.F.: Editorial Trillas.

- ❖ RESCHER, Nicholas. (1995) *Pluralism: Against the Demand for Consensus*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- ❖ RODERICK, R. (1986) *Habermas and the foundations of critical theory*, New York: St, Martin's EE.UU.

- ❖ TOULMIN, Stephen. (1987). *La Comprensión Humana*. Madrid: Alianza Editorial.

- ❖ TAMAYO Y TAMAYO, Mario. (2002). *El proceso de la investigación científica*, México: Editorial Limusa.

- ❖ VASCO MONTOYA, Eloísa. (1995). *Maestros, Alumnos y Saberes*. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.

- ❖ VATTIMO, Gianni. (1994). *Hermenéutica y Racionalidad*. Compendio. Santa Fé de Bogotá D.C.: Editorial Norma

- ❖ WESTON, Anthony. (2003). *Las Claves de la Argumentación*, Barcelona: Alianza Editorial.

- ❖ WITTGENSTEIN, L. (1985). *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Madrid: Editorial Alianza

- ❖ _____ (1976). *Los Cuadernos Azul y Marrón*. Madrid: Editorial Tecnos

- ❖ ZAMBRANO LEAL, Armando. (2002). *Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes*, Santiago de Cali: Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.

- ❖ ZULETA, Estanislao. (1995). *Educación y Democracia*. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial Corporación Tercer Milenio y Fundación Estanislao Zuleta.

- ❖ Misión Ciencia, *Educación y Desarrollo*. (1995). Colombia al Filo de la Oportunidad, “Informe conjunto”. Santafé de Bogotá D.C.: Colección Documentos de la Misión, Tomo I.

- ❖ <http://es.wikipedia.org> 2007

ANEXOS

TALLER # 1
LA CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS A PARTIR DE LAS PRÁCTICAS
DIALÓGICAS EN EL AULA

OBJETIVO GENERAL

- ❖ Generar discusiones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en el aula referentes a la práctica pedagógica, prácticas de campo y conocimiento para lograr acuerdos a partir de las argumentaciones y contra argumentaciones de los grupos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Argumentar y contra argumentar a cerca de las praxis real que viven los estudiantes en cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales en el aula, referente la práctica pedagógica, prácticas de campo y conocimiento en general para lograr acuerdos.
- ❖ Discutir sobre la práctica pedagógica, práctica de campo y la enseñanza de las ciencias sociales y lograr acuerdos a partir del reconocimiento de los puntos de vistas de los estudiantes y profesores.

METODOLOGÍA

Se trabajaran las preguntas problémicas, por grupo en un tiempo de 20 minutos, cada grupo tendrá un tiempo determinado para socializar por intermedio de cualquiera de los integrantes que lo conforman y podrán intervenir sus compañeros para reforzar o ampliar lo dicho. Habrá un moderador o preceptor que orientará la sesión en cuanto a la temática, pero que no controlará la palabra (es lo ideal) para no devorar al grupo con el análisis del discurso final.

PREGUNTAS PROBLEMÁTICAS

- 1. ¿La práctica pedagógica proporciona las herramientas necesarias para la formación de docentes en el programa de ciencias sociales de la Universidad de Córdoba?**
- 2. ¿Las prácticas de campo son un componente fundamental en la formación de docentes en ciencias sociales?**
- 3. ¿La enseñanza actual de ciencias sociales genera la búsqueda del conocimiento?**
- 4. ¿En la enseñanza actual de las ciencias sociales se imparte un conocimiento actualizado y contextualizado por parte de los docentes?**
- 5. ¿En la enseñanza actual de las ciencias sociales se aborda la interdisciplinariedad de los saberes?**

TALLER # 2

INFORMACIÓN RECOLECTADA

1. ¿LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA PROPORCIONA LAS HERRAMIENTAS NECESARIAS PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EL PROGRAMA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA?

El estudiante Pedro dice que: 'En la práctica pedagógica se pierde la secuencia por cambio de profesores, que tienen la asignatura, cada profesor presenta una metodología distinta en cada semestre, sería interesante tenerla con un mismo profesor desde el primer momento o primer semestre, en la misma línea de investigación, las prácticas pedagógicas están dispersas y confusas en el plan de estudio.

El estudiante Carlos plantea que "No están dispersas por que de hecho están en el plan de estudio, los docentes que asignan no llevan un proceso continuo desde el primer semestre y a estas alturas del VI semestre se hace un completo desorden de la práctica pedagógica y no se está llevando como está en el plan de estudio.

El estudiante Mario dice "En cuanto a que si están dispersas y confusas, desde el primer semestre hasta el VI semestre, hemos asistido a las escuelas a buscar información, a resolver mas preguntas y recoger datos y nos mandan a realizar una propuesta que no tiene nada que ver con el documento de prácticas pedagógicas, debe haber una interdisciplinariedad que no se está llevando a cabo como sostiene el documento. La fundamentación teórica falla con la práctica, algunos profesores intentan hacerlo y no lo dejan, están dispersas y confusas.

El estudiante Andrés dice que la teoría no encaja, no nos aclara la práctica, la práctica no nos aclara lo que estamos dando en teoría, no se puede confrontar la

teoría con la práctica, la teoría dice una cosa y estamos haciendo otra, el saber y que tenga hasta ahora es que las prácticas pedagógicas ni nos aclara, ni nos acompaña en nuestra formación en nuestra formación, son confusas y dispersas, ésta asignatura debe darla un profesor que tenga un profundo conocimiento teórico y suficiente tiempo para la práctica.

El estudiante Juan sostiene que “está de acuerdo con el participante 4, yo creo que la práctica pedagógica ni acompaña, ni aclara como debe proyectarse el conocimiento en ciencias sociales, nosotros estamos haciendo una práctica descriptiva-instrumental porque vamos a la escuela a recoger una serie de problemas, peor no hemos penetrado al aula donde se presentan problemas de educabilidad y enseñabilidad.

El estudiante Pablo dice a cerca de las prácticas pedagógicas “Ni están dispersos y confusos, hay una distancia enorme entre la teoría y la práctica, desde el primer semestre hasta el VI semestre, en la mayoría de los casos el profesor que orienta la asignatura desconoce la fundamentación teórica para realizarla, en el plan de estudio está plasmada con buena intención, no debe ser secuencial y debe presentar rupturas.

El docente Enrique dice “Que se insiste en el vacío que se da en la práctica, esto se da por que no hay el suficiente conocimiento pedagógico por parte de los docentes y, otros insisten en que hoy un trabajo eminentemente teórico, no hay una relación entre la teoría y la práctica, es que aquí donde se logren identificar los puentes de consenso y deseados para tomar decisiones.

2. ¿LAS PRACTICAS DE CAMPO SON UN COMPONENTE FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN CIENCIAS SOCIALES?

El estudiante Pedro manifiesta “Me gustaría comenzar diciendo que yo relaciono práctica de campo con espacio geográfico, donde he recibido una teoría en el aula de clases, para mi la práctica de campo es una clase extra, aula de clase y no debe ser vista como un pareo académico y complementa el conocimiento. Una práctica de campo se realiza para contrarrestar la teoría que se ha venido desarrollando el estudiante en el aula, las prácticas de campo son fundamentales, se debe recoger información con los recursos que se puedan llevar, cámaras, grabadoras, etc.

El estudiante Mario dice que “La práctica de campo son mas enriquecedoras y son un componente fundamental en la carrera, no es lo mismo un profesor parado frente a nosotros diciéndonos las experiencias que nosotros parados frente al fenómeno geográfico, el hecho histórico viviendo y sintiendo la vivencia real. Deben estar bien definidos y programados en la carrera.

El estudiante Andrés manifiesta que “Las prácticas de campo complementan y refuerzan nuestro conocimiento, pero, hasta ahora han sido consideradas para algunos estudiantes y profesores como paseos académicos. Unos estudiantes la utilizan realizar actividades distintas y los profesores como una manera de viaticar y de gozar la vida.

El estudiante José sostiene que “Las prácticas de campo son necesarias para nuestra formación. Cuando no observa un fenómeno puede hablar con propiedad. Quizá mas que cuando maneja una teoría. Si el estudiante desea contrastar la teoría con la práctica debe prestar mucha atención considero que las prácticas de campo son n complemento valioso en al carrera; cuando uno va a la práctica siente una sensación diferente.

El estudiante Manuel considera “Que las prácticas de campo son mas interesantes que un texto o que un montón de fotocopias, siempre y cuando se hagan bien hechas. Para la universidad es muy costoso el hecho de financiar una práctica con varios profesores que con uno solamente, es muy complicado planear y ejecutar una práctica desde un frente científico”.

El estudiante Roberto plantea “Que la universidad sea sincera con nosotros y no diga que definitivamente va quitar las prácticas para nosotros no tenerlos en cuenta y dejen esa burla permanente y esas excusas sin sentido”.

El estudiante Miguel dice “Que las prácticas de campo son importantes, pero que se hagan cortas y no tan lejanas, eso causa muchos gastos y mucho cansancio entre nosotros.

3. ¿POR QUÉ LA ENSEÑANZA ACTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES ESTÁ OCASIONANDO UNA APATÍA GENERALIZADA HACIA LA BÚSQUEDA DEL CONOCIMIENTO?

El estudiante Pedro dice: “Me gustaría comentar que todo lo que los compañeros han dicho tiene validez. Por eso, vamos a dejar de lado ese cuentecito del modelo económico que de alguna u otra manera incide en nuestra carrera, quiero decir, que la carrera no está llenando las expectativas de los estudiantes, no llega con unas expectativas y se encuentra un cuento totalmente diferente, considero que es aquí donde esta la apatía en cuanto al conocimiento y el aprendizaje.

El estudiante Mario manifiesta que “Una de las causas de la apatía tiene que ver con los docentes. En este semestre hemos tenido profesores malos, uno se aburre con ellos, como también, hay profesores excelentes y uno sale contento de las clases. Como el caso de la profesora de geografía que llegó con un resumen a leerlo frente a nosotros y ora cosa es como está diseñado el pensum, metieron una

cantidad de materias en busca de la interdisciplinariedad, 13 materias vemos en ese semestre y son materias básicas, filosofía, geografía, historia, etc., cada una de ellas tiene una hora diaria y otros tienen una hora a la semana, hay mucha materia y poco conocimiento.

El estudiante andres dice: “Me voy a referir a la apatía, hay que buscar las causas de esa apatía en la carrera de ciencias sociales. Hay que comenzar con un filtro en la carrera, se deben identificar los estudiantes que verdaderamente quieran y filtrar y también filtrar a los profesores. Hay algunos que dan la impresión que no están preparados para enseñarnos, manejan una sola metodología que causan daño, por que no explican bien la clase. Los docentes desconocen la didáctica y no aplican sobre ella la metodología.

El estudiante Alfredo dice “El problema es que en las Ciencias Sociales están metiendo una cantidad de materias que no tienen sentido y necesidad. El pensum cuando comenzó la carrera tenía asignaturas o materias. Por ejemplo filosofía 4 horas, geografía 4 horas, historia 4 horas, etc., que logra uno aprender en una hora viene un profesor da 15 minutos a media hora y se va.

La estudiante Maria dice: “El problema radica en la importancia que le da la universidad a esta carrera. Los estudiantes que entran a estudiar ciencias sociales es porque no tienen otra opción, las pruebas no le alcanzan para meterse en otra carrera, escogen la opción de ciencias sociales como la más fácil, llegamos con una flojera o pereza y esa apatía de no estudiar, de no leer nada.

La estudiante Carmen plantea: “En cuanto a lo que dice mi compañera (informante 13). Considero que estoy de acuerdo con ella. Yo estoy aquí, por que no encontré otra opción, aunque uno a veces le da importancia a esa carrera, dicen que los profesores de ciencias sociales son los mas flojos de la universidad, creo que es el momento para comenzar a cambiar esa imagen que tenemos.

El estudiante Ángel dice “Las demás carreras de la universidad nos miran con desconfianza. Ciencias sociales eso es un paseo ¡Uf! pura pereza allí nadie pierde. Es lo mas bajo de la universidad. A nuestros compañeros de la carrera le da vergüenza y pena cuando le preguntan que estudia. La matrícula y la liquidación de matrícula es la última. Eso es desorden.

El estudiante Nicolás sostiene que: “En la práctica pedagógica no se esta buscando un conocimiento pedagógico, si le damos una mala organización, esto no se va a dar. Esa es la apatía que se ve reflejada en nosotros en la práctica pedagógica en ciencias sociales.

El estudiante Camilo dice: “La apatía comienza por al metodología que utilizan. Son muy cansones, fastidian mucho. Me gustan las ciencias sociales por que involucra sociología, geografía, filosofía e historia. El problema es que los profesores le falta metodología y didáctica para enseñar lo que saben. Que nos enseñe bien por que nosotros también vamos a enseñar a estudiantes. Los profesores deben redireccionar la enseñanza de sus asignaturas, por que la forma actual es inadecuada, que nos orienten bien a enseñar filosofía, historias, geografías, etc.

El estudiante Luís dice: “Estoy parcialmente de acuerdo con usted. Una de las grandes dificultades que tienen los profesores es poder enseñar lo que saben. Debemos enseñar para todo mundo y en un lenguaje sencillo y en una forma sencilla y crítica. El reto es que hay que leer mucho y no a todo el mundo le gusta leer. El problema de la lectura no es solo de los estudiantes, sino también de los profesores.

4. ¿EN LA ENSEÑANZA ACTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES, SE IMPARTE UN CONOCIMIENTO ACTUALIZADO Y CONTEXTUALIZADO POR PARTE DE LOS DOCENTES?

El estudiante Mario: “Nunca tuve la fortuna de encontrar un profesor que relacione ahora las teorías con la actualidad o la realidad que estamos viviendo. En la universidad encontré a un profesor quien me enseñó a contextualizar la teoría con la práctica. La relación hombre-naturaleza. Hay un problema y es que los profesores de historia no relacionan la teoría con la realidad. Hay que reconocer que algunos la manejan otros no.

El estudiante Juan dice: “Cuando egresamos decimos para que sirvió estudiar esta carrera si no hacer la contextualización de las teorías con la práctica. El profesional de ciencias sociales debe estar en la capacidad de resolver los problemas de la sociedad — nuestra carrera es demasiado teórica y el punto práctico se ha dejado a un lado ¿Entonces para qué sirven las ciencias sociales?

La estudiante María dice: “Creo que me atrevo a decir que la mayoría de nuestros profesores manejan un saber teórico descontextualizado, quizá eso que se dice en los textos no encaja con la realidad y los profesores están cayendo en el mismo error.

El docente Edwin recoge las intervenciones de los estudiantes cuando sostiene: “Los puntos de encuentro donde coinciden es que los docentes son muy teóricos y no relacionan lo que saben con la realidad. Los estudiantes presentarán el vacío de no saber contextualizar el conocimiento desde las distintas asignaturas de ciencias sociales.

5 ¿EN LA ENSEÑANZA ACTUAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES SE ABORDA LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LOS SABERES?

El estudiante Pedro dice: “La interdisciplinariedad es buena porque en un problema geográfico, va a tener incidencia de lo histórico, lo filosófico, lo sociológico, lo

antropológico, etc. La pregunta que se hace cuando: ¿Por qué unos estudiantes rinden más que otros?

El estudiante Carlos: “El problema de la interdisciplinariedad hay que mirarlo desde distintos ámbitos. Hay docentes arcaicos que nunca va a cambiar, pese a que se siguiere en el pensum que oriente su asignatura hacia otra maneras el sigue con su terquedad, encerrado en su egocentrismo, pensando quizá que lo que hace lo hace bien. Cada uno tiene su estilo y manera de orientar su economía, filosofía, antropología, historia.

El estudiante Andrés manifiesta: “Una de las preguntas difíciles por responder es acerca de ¿Cómo resolver el tema de la interdisciplinariedad entre los docentes no se ha logrado un consenso y es algo que se tiene que dar para el beneficio de nosotros. Nosotros percibimos a cada momento y delante de nosotros enfrentamientos entre docentes y administrativos. El programa académico se ve muy lindo peor, no se cumple en la práctica.

El estudiante Juan: “Cada uno de los docentes que tiene a cargo su asignatura la está dictando a su modo y a su manera. No estamos trabajando por preguntas como dice el pensum de la carrera. Los profesores no tienen en cuenta los lineamientos generales generados del currículo de ciencias sociales.